

L'éducation aux médias à l'UNESCO et dans les institutions européennes

Notre démarche implique dans un premier temps de revenir sur les productions des instances internationales en matière d'éducation aux médias. L'UNESCO a une fonction d'orientation selon des objectifs démocratiques. Dans un contexte d'eupéanisation des politiques publiques, les institutions européennes (Commission Européenne et Parlement Européen) occupent un rôle de plus en plus important. Par conséquent, « il apparaît indispensable de prendre en compte le rôle des logiques internationales et supranationales dans la construction de politiques nationales d'éducation³⁵³ ».

Le rôle de l'UNESCO dans la définition du domaine

Enjeux démocratiques de la maîtrise de l'information et des médias

L'engagement de l'UNESCO en faveur de l'éducation aux médias, corollaire de l'internationalisation du domaine, se développe dès la création de son association partenaire, le Conseil International du Cinéma et de la Télévision (CICT) en 1958. Les missions de cette instance sont de stimuler la création et favoriser la production et la diffusion d'œuvres audiovisuelles de qualité. Elle doit également contribuer à l'éducation audiovisuelle. Une des premières définitions communément admises de l'éducation aux médias est produite par cet organisme : « Par éducation aux médias, il convient d'entendre l'étude, l'enseignement, l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement

³⁵³ Marie DURU-BELLAT, Géraldine FARGES et Agnès van ZANTEN, « Les politiques scolaires », in *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin, 2018, p.34

et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie³⁵⁴ ». Cette définition est notable par la distinction qu'elle opère entre « domaine spécifique et autonome de connaissances » et « utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage ». L'éducation aux médias commence à se séparer de l'éducation par les médias. La « théorie et la pratique pédagogique » dont il est alors question sont encore assez protectionnistes. Il s'agit à ses débuts d'une éducation contre les médias, qui doit apprendre à chacun à se battre contre la propagande, les messages omniprésents et les tentations des médias de communication de masse, contre le risque d'aliénation et même d'anti-éducation que ces médias peuvent apporter. Cet enseignement doit aider les jeunes à recevoir et comprendre les contenus médiatiques, à utiliser les médias de masse de façon à enrichir leur personnalité.

La définition de l'éducation aux médias évolue ensuite vers une conception plus englobante et moins pessimiste vis-à-vis des médias. En 1982, la Déclaration de Grünwald est rédigée à l'issue d'un symposium international réunissant des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs issus de 19 pays différents³⁵⁵. Tout en faisant une synthèse des débats, elle renforce la reconnaissance de l'éducation aux médias comme domaine international. Elle marque également un retournement dans la manière de considérer les médias. Ils ne sont plus diabolisés mais considérés comme une partie de la vie sociale et de la culture contemporaine. L'enjeu est d'encourager les systèmes politiques et éducatifs à « assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication » et encourager la « participation active des citoyens dans la société ». La déclaration de Grünwald se termine par un appel à « organiser et soutenir des programmes intégrés d'éducation aux médias » tout au long de la scolarité et dans les formations pour adultes, ce qui implique de développer la formation des éducateurs, animateurs et médiateurs qui interviendront dans ce cadre. L'enjeu majeur est alors la formation des formateurs, dont il s'agit de faire reconnaître l'importance.

Par la suite, diverses conférences et rencontres internationales réunissant des experts en éducation aux médias organisées par l'UNESCO et ses partenaires contribuent à renforcer la coopération internationale. Par exemple, en 1990 a lieu un colloque international intitulé « éducation aux médias et nouvelles orientations », à Toulouse ; il est coorganisé par l'UNESCO,

³⁵⁴ Zaghoul MORSY, *L'éducation aux médias*, UNESCO, 1984.

³⁵⁵ UNESCO, *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias*, [s.l.] : [s.n.], 22 janvier 1982. URL : <https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>.

le CLEMI et le British Film Institute. Cette conférence organise la coopération entre les différentes parties prenantes autour d'une définition de plus en plus consensuelle de l'éducation aux médias devant amener à développer l'esprit critique des apprenants et les inciter à participer à la vie publique, une position théorique assimilable à l'approche politique. On pourrait aussi citer la conférence internationale « Eduquer pour les médias à l'ère du numérique » (Vienne, Autriche, du 18 au 20 avril 1999), réunissant 41 experts de 33 pays différents. Cette conférence a proposé une définition de l'éducation aux médias comprenant tous les médias, imprimés, numériques, audiovisuels ou encore graphiques et défini ce que l'individu devait tirer de cet enseignement : « analyser et avoir une approche critique des textes médiatiques et à créer ses propres messages médiatiques; identifier les sources des textes médiatiques, leur intérêt politique, social, commercial et/ou culturel dans leur contexte; interpréter les messages et valeurs transmis par les médias; sélectionner le média approprié pour ses messages ou récits, afin d'atteindre le public visé; obtenir ou réclamer l'accès aux médias, aussi bien en ce qui concerne la réception que la production de messages médiatiques³⁵⁶ ». Les participants de la conférence « recommandent que l'éducation aux médias soit introduite partout où cela est possible, dans le cadre des programmes d'études nationaux et tertiaires et dans les formations non formelles tout au long de la vie³⁵⁷ ». Cela passe par le soutien à des programmes de recherche, ainsi que l'obtention de partenariats et de financements et plus largement, par une coordination accrue des actions au niveau international. Le besoin de renforcer l'éducation aux médias est une nouvelle fois justifié par sa dimension démocratique : « dans tous les pays du monde l'éducation aux médias fait partie du droit fondamental de chaque citoyen à la liberté d'expression et à l'information. Elle est un instrument de la construction et du maintien de la démocratie³⁵⁸ ». Un consensus émerge autour de l'idée selon laquelle l'accès à la maîtrise des médias et de l'information est un droit humain. Celui-ci structure la Déclaration de Prague, issue d'une conférence ayant réuni des experts de la NCLIS, NFIL et de l'UNESCO de septembre 2003 : « la compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information – ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent; elle est préalable à une pleine participation

³⁵⁶ AEEMA, « Recommandations adoptées à la conférence de Vienne, avril 1999 », *AEEMA.NET*, 21 janvier 2011. URL : <https://aeema.net/2011/01/recommandations-adoptees-a-la-conference-de-vienne/>. Consulté le 8 février 2020.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ *Ibid.*

à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie³⁵⁹ ». Cela rejoint les propos de Robert Owens, ancien maire de New York et bibliothécaire de formation : « la maîtrise de l'information est nécessaire pour garantir la survie des institutions démocratiques. Tous les hommes sont nés égaux, mais les électeurs possédant des ressources informationnelles sont capables de prendre des décisions plus intelligentes que ceux qui ne maîtrisent pas l'information. L'application de ressources informationnelles au processus décisionnel dans une optique citoyenne est une nécessité vitale³⁶⁰ ». La maîtrise de l'information est indissociable, selon lui, de la pérennité des institutions démocratiques, puisque la participation dépend de la possibilité de trouver l'information juste et adéquate.

Deux ans plus tard, en 2005, la Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information, élaborée par l'IFLA et l'UNESCO, abonde dans ce sens. Elle établit celle-ci comme un nouveau droit humain au sein d'une prise de conscience plus globale du rôle de l'accès à l'information et à l'expression dans la lutte contre les inégalités et la protection de la diversité culturelle³⁶¹. L'UNESCO produit aussi des ressources, tel le « kit à destination des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels » en 2006, pour l'intégration de l'éducation aux médias en lien avec les programmes scolaires. Ce kit comprend cinq manuels ainsi qu'un large éventail de recommandations et d'idées sur la manière de faire de l'éducation aux médias³⁶². L'UNESCO est donc un acteur important à plusieurs niveaux : il a contribué à définir le domaine depuis les années 70 et à proposer des concepts pour l'éducation aux médias et au niveau de la coordination internationale, en réunissant les acteurs et experts du domaine dans des conférences ; il fournit des orientations et produit des ressources. Dans sa conception, l'éducation aux médias devient synonyme d'éducation à la démocratie. Cela enrichit l'approche politique que nous évoquions dans le chapitre précédent.

³⁵⁹ UNESCO, *Déclaration de Prague : « vers une société compétente dans l'usage de l'information »*, 2003. URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>.

³⁶⁰ Major OWENS, « State Government and Libraries », *Library Journal*, n° 101, 1976, p. 27.

³⁶¹ UNESCO et IFLA, *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*, 2005. URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>.

³⁶² Divina FRAU-MEIGS (dir.), *L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, UNESCO, 2006. URL : http://clemi.ac-creteil.fr/IMG/pdf/KIT_EAM_UNESCO.pdf.

Le développement du media and information literacy (MIL)

La notion d'éducation aux médias et à l'information (*media and information literacy* ou MIL) apparaît dès 2008 dans les stratégies de l'UNESCO. Elle est formalisée lors du premier forum international sur l'éducation aux médias et à l'information, qui a donné lieu à la Déclaration de Fez³⁶³. Ce rassemblement de deux domaines jusque-là séparés, la maîtrise de l'information et l'éducation aux médias, est justifiée par « l'ère numérique » (*today's digital age*) et la convergence médiatique. Il doit servir à atteindre les objectifs de l'UNESCO, c'est-à-dire le développement durable, la participation démocratique, la promotion de la paix et le dialogue interculturel. Cette position est renforcée l'année suivante par la Déclaration de Moscou sur la maîtrise de l'information et des médias³⁶⁴. Les participants à la conférence ont conjointement défini la littératie médiatique et informationnelle comme

une combinaison de connaissances, d'attitudes, de capacités et de pratiques requises pour accéder à l'information et au savoir, les analyser, les évaluer, les utiliser, les produire et les communiquer de manière créative, légale et éthique en respectant les droits humains. Les individus éduqués aux médias et à l'information peuvent utiliser divers médias, sources d'information et canaux dans leurs vies privées, professionnelles et publiques. Ils savent de quelles informations ils ont besoin, quand, pourquoi, ainsi que où et comment l'obtenir. Ils comprennent qui a créé l'information et pourquoi, ainsi que les rôles, responsabilités et fonctions des médias, des fournisseurs d'information et des institutions mémorielles. Ils peuvent analyser l'information, les messages, les croyances et les valeurs transmises par les médias et tout type de producteur de contenus, peuvent valider l'information qu'ils ont trouvée et produite en fonction d'une variété de critères génériques, personnels et contextuels. Les compétences en littératie médiatique et informationnelle s'étendent au-delà des technologies d'information et de communication pour comprendre des capacités d'apprentissage, d'esprit critique et d'interprétation au-travers et au-delà des frontières professionnelles, éducatives et sociales. Elle s'applique à tous types de médias (oral, imprimé, analogue et numérique) et toutes formes et formats de ressources³⁶⁵.

³⁶³ UNESCO, « Fez Declaration on Information and Media Literacy (MIL) », 2011. URL : <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>. Consulté le 2 mars 2020.

³⁶⁴ UNESCO, « La maîtrise de l'information et des médias pour les sociétés du savoir », 2012. URL : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/media-and-information-literacy-for-knowledge-societies/>. Consulté le 8 février 2020.

³⁶⁵ MIL is defined as a combination of knowledge, attitudes, skills, and practices required to access, analyse, evaluate, use, produce, and communicate information and knowledge in creative, legal and ethical ways that respect human rights. Media and information literate individuals can use diverse media, information sources and channels in their private, professional and public lives. They know when and what information they need and what for, and where and how to obtain it. They understand who has created that information and why, as well as the roles, responsibilities and functions of media, information providers and memory institutions. They can analyze information, messages, beliefs and values conveyed through the media and any kind of content producers, and can validate information they have found and produced against a range of generic, personal and

Cette définition très large met l'accent sur les connaissances et les facultés critiques des individus. Elle s'applique à tous les domaines, privé comme professionnel.

Le concept est également pensé de manière à être actualisé dans le système éducatif formel. En 2011 (2012 pour la version française) l'UNESCO publie un programme de formation en EMI pour les enseignants³⁶⁶, qui fait suite au kit paru en 2006. Il est divisé en deux parties : la première est définitoire et porte sur les enjeux de l'EMI ; la deuxième est faite de modules détaillés, en lien avec les programmes scolaires. La première partie est intéressante pour comprendre comment une définition commune de l'EMI est négociée au niveau international. Elle est décrite comme un moyen d'obtenir des connaissances sur les fonctions des médias et la manière de les évaluer, en vue de développer des compétences, dotant ensuite les apprenants de capacités critiques. Le développement des compétences doit influencer sur la composition du paysage médiatique et encourager la production de programmes de qualité, selon une conception circulaire de l'écosystème médiatique englobant production et réception. Le programme se destine aux enseignants car « en permettant à leurs élèves d'être éduqués aux médias et à l'information, les enseignants assumeraient d'abord leur rôle de défenseurs d'une citoyenneté informée et rationnelle etc., et ensuite, ils répondraient aux changements dans leur rôle d'éducateurs, au moment où l'enseignement se centre de moins en moins sur l'enseignant et de plus en plus sur l'apprenant ». Il s'agit d'apprendre à apprendre ; l'EMI renforcerait ainsi les performances du système éducatif en utilisant des méthodes alternatives. L'EMI s'inscrit en outre explicitement dans une visée démocratique (« une citoyenneté informée et rationnelle »). Elle est décrite comme essentielle dans des sociétés individualisées. Alors que la maîtrise de l'information concerne l'accès à l'information et son évaluation, l'éducation aux médias met l'accent sur les capacités de compréhension des fonctions des médias ainsi que leur usage pour s'exprimer. L'UNESCO règle la « querelle des littératies » en instaurant l'EMI comme une notion centrale : l'usage « du terme EMI vise à harmoniser les différentes notions à la lumière de la convergence des plateformes ». Il en découle que le programme de formation pour les enseignants s'organise autour de trois grandes thématiques : connaissance et compréhension

context-based criteria. MIL competencies thus extend beyond information and communication technologies to encompass learning, critical thinking and interpretive skills across and beyond professional, educational and societal boundaries. MIL addresses all types of media (oral, print, analogue and digital) and all forms and formats of resources (notre traduction).

³⁶⁶ UNESCO, « Education aux médias et à l'information: programme de formation pour les enseignants », 2012. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531>. Consulté le 2 mars 2020.

des médias et de l'information dans une perspective démocratique et de participation sociale ; évaluation des messages médiatiques et des sources d'information ; production et utilisation de contenus médiatiques. Si le programme est souple, en vue de s'adapter aux contextes nationaux ou régionaux, l'accent est mis sur les libertés fondamentales telles qu'énoncées dans l'article 19 de la Déclaration des Droits de l'Homme, estimant que l'EMI est « partie intégrante de l'éducation civique » ; elle doit permettre de développer la « démocratie et la bonne gouvernance ». Outre les connaissances sur les fonctions des médias et leurs conditions de production, l'évaluation et l'utilisation de l'information, les enseignants doivent aussi pouvoir explorer les questions de représentation – de genre, de la diversité – ce qui rappelle l'approche développée par Len Masterman³⁶⁷, une référence centrale dans le monde anglo-saxon.

L'UNESCO est un acteur important de l'éducation aux médias au niveau international. Ses productions donnent des directions, qui permettent à ses membres de définir collectivement le domaine de l'EMI, contribuant ainsi à le faire exister et à le légitimer, tout en lui conférant une finalité démocratique conforme aux statuts de l'organisation. L'approche de l'UNESCO est en effet centrée sur la défense des droits humains. D'après cette organisation, les littératies permettent aux minorités (ethniques, groupes opprimés) d'être équitablement informées, impliquées dans le développement social, économique et politique de leur communauté. La MIL décrite par l'UNESCO est liée à la diversité culturelle et linguistique ; elle serait en mesure d'appuyer le dialogue interculturel et de promouvoir ainsi une culture de paix, de tolérance et de non-violence. Dans cette optique, l'UNESCO pose comme absolument nécessaire que la population – de l'échelle de la personne jusqu'à celle de la nation - de tout pays devienne « media and information literate » pour accéder au développement durable. Cependant, comme nous l'avons indiqué dans notre premier chapitre, ses propositions et résolutions n'ont pas de dimension prescriptive. Qu'en est-il dans les politiques européennes d'éducation aux médias à l'ère numérique ?

³⁶⁷ MASTERMAN, *op. cit.* (note 116).

L'éducation aux médias au Conseil et à la Commission de l'Union Européenne

Compétitivité et protection

Le Parlement Européen a eu un rôle moteur dans la reconnaissance progressive et l'institutionnalisation de l'éducation aux médias au sein de l'Union Européenne. Dans une résolution du 6 septembre 2005 sur la directive « Télévisions sans Frontières » (89/552/CEE), il a demandé au Conseil et à la Commission de concevoir et mettre en place une éducation aux médias promouvant « la citoyenneté active et responsable » – une « antienne » qu'on retrouvera dans de nombreux textes européens par la suite³⁶⁸. A partir de 2006, diverses institutions européennes – Parlement Européen, Conseil de l'Union Européenne et Commission Européenne en premier lieu, mais aussi Conseil des Régions – produisent des études, des recommandations et des synthèses à son sujet. Un groupe d'experts sur l'éducation aux médias est créé en 2006 afin d'analyser les tendances en la matière, définir des objectifs et proposer des mesures. Son but est d'assurer une coordination avec les Etats membres et de faire remonter les bonnes pratiques du terrain, en facilitant la mise en réseau des acteurs et en créant des synergies entre les politiques européennes et les initiatives locales. Peuvent y siéger les experts nommés par les Etats membres, les pays candidats et les Etats membres de l'espace économique européen, les représentants des associations et fondations européennes actifs dans le domaine de l'éducation aux médias³⁶⁹ et les représentants d'organisations internationales (Conseil de l'Europe et UNESCO). Les chercheurs peuvent y être acceptés en tant qu'observateurs. C'est l'une des premières étapes dans la structuration de l'éducation aux médias comme enjeu de politique européenne. Une première consultation publique sur le sujet est lancée la même année³⁷⁰. Destinée à améliorer l'éducation aux médias à l'ère numérique, elle recense les bonnes pratiques des pays membres et doit permettre d'élaborer une définition commune des compétences attendues. Les résultats de cette consultation publique ont montré qu'il existait des pratiques différentes et des niveaux inégaux d'éducation aux médias en Europe, le tout en

³⁶⁸ CORROY-LABARDENS, *op. cit.* (note 117).

³⁶⁹ Le CLEMI, organe de l'Education Nationale, y est ainsi représenté.

³⁷⁰ COMMISSION EUROPÉENNE, « Making sense of today's media content: Commission begins public media literacy consultation - press release », 2006. URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_06_1326. Consulté le 2 mars 2020.

l'absence de critères et de normes d'évaluation communes. Les institutions européennes – Parlement Européen, Conseil de l'Union Européenne et Commission Européenne – ont alors mis en place des recommandations pour harmoniser l'éducation aux médias dans les pays membres. A partir de 2006, trois grandes thématiques et domaines se dégagent de l'étude des textes européens sur le sujet : l'éducation aux médias en lien avec l'autorégulation du paysage médiatique et la compétitivité des médias européens ; la protection des mineurs ; les rapports et études visant à recenser ce qui se fait dans les pays membres. Nous reviendrons ici de manière chronologique sur les principaux documents, recommandations et communications des institutions européennes, ayant marqué l'évolution de leurs politiques d'éducation aux médias.

L'éducation aux médias est mentionnée explicitement dans la recommandation du Parlement Européen et du conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne³⁷¹. Celle-ci encourage les Etats membres à agir de manière à promouvoir l'utilisation responsable des services audiovisuels et d'information, par une meilleure sensibilisation des parents, des enseignants et des formateurs, afin de les rendre plus sûrs pour les mineurs ; les différentes actions possibles sont listées dans l'annexe 2 (adoption d'approches éducatives intégrées, formation continue des enseignants, sensibilisation des parents, campagnes d'information, distribution de « kits » d'information sur les risques d'Internet). Cette sécurisation passe par « l'acquisition des compétences liées aux médias ou des programmes d'éducation aux médias et, par exemple, au travers d'une formation continue dans le cadre de l'éducation scolaire ». L'éducation aux médias entre dans la focale institutionnelle par le biais d'une approche préventive, reposant sur des « compétences » et par le prisme de la consommation. La circulaire vise ainsi à créer un espace « beaucoup plus sûr » et à lutter contre les activités illicites.

En 2007, la Commission Européenne publie un communiqué, « Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique³⁷² », qui résume l'approche de l'Union en insistant sur trois points : la communication commerciale, l'héritage cinématographique et les contenus numériques. Il s'agit de mieux comprendre « la dimension

³⁷¹ PARLEMENT EUROPÉEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 20 décembre 2006 sur la protection des mineurs et de la dignité humaine et sur le droit de réponse en liaison avec la compétitivité de l'industrie européenne des services audiovisuels et d'information en ligne*, 27 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/952/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

³⁷² COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Une approche européenne de l'éducation aux médias dans l'environnement numérique - COM(2007) 833*, 20 décembre 2007.

économique et culturelle des médias » et d'argumenter en faveur de « médias puissants » au niveau européen, qui soient compétitifs tout en soutenant le pluralisme et la diversité culturelle. Une définition est donnée : « l'éducation aux médias est généralement définie comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes ». Il s'agit pour les individus de pouvoir « se sentir à l'aise » dans leurs interactions avec différents types de médias, analogues ou numériques. L'Union Européenne considère qu'un individu éduqué aux médias peut « utiliser les médias de façon créative » et devenir créateur de contenus.

Des mentions de l'éducation aux médias, moins spécifiques, sont faites dans d'autres textes européens : par exemple, dans la directive sur les services de médias audiovisuels (SMA), qui régit la coordination des législations nationales concernant les médias audiovisuels dans leur ensemble – télédiffusion classique ou télévision à la demande. Parmi les objectifs officiels de la coordination européenne, depuis 2007, on trouve des préoccupations économiques, de compétitivité (« établir les règles nécessaires à l'évolution technologique », « créer un environnement favorable à l'émergence de nouveaux médias audiovisuels »), des enjeux d'indépendance et d'éthique (« préserver la diversité culturelle », « sauvegarder le pluralisme des médias », « garantir l'indépendance des régulateurs nationaux de médias », « combattre la haine raciale et religieuse ») et de protection (« protéger les enfants et les consommateurs »). L'article 47 de la directive porte spécifiquement sur l'éducation aux médias :

la notion d'éducation aux médias³⁷³ désigne les compétences, les connaissances et la compréhension permettant aux consommateurs d'utiliser les médias d'une manière sûre et efficace. Les personnes éduquées aux médias sont aptes à poser des choix reposant sur des informations solides, à comprendre la nature des contenus et des services et à profiter de tout l'éventail des possibilités offertes par les nouvelles technologies de communication. Elles sont mieux à même de se protéger et de protéger leur famille de matériels préjudiciables ou choquants. Il convient par conséquent de favoriser le développement de l'éducation aux médias à tous les niveaux de la société et de suivre attentivement les progrès réalisés en la matière³⁷⁴.

³⁷³ « Education aux médias » est utilisé par l'Union Européenne comme traduction du terme anglais *media literacy* dans ses textes en français.

³⁷⁴ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Directive 2010/13/UE du Parlement européen et du Conseil du 10 mars 2010 visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive Services de médias audiovisuels) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 15 avril 2010. URL : <http://data.europa.eu/eli/dir/2010/13/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

L'éducation aux médias est présentée comme un enjeu important dans un contexte de consommation : il s'agit d'être en mesure de faire des choix éclairés et de se protéger soi-même. La directive SMA rappelle que la Commission Européenne privilégie les options de « l'autorégulation » ou de la « co-régulation » pour garantir un haut niveau de protection des consommateurs :

les mesures visant à atteindre les objectifs d'intérêt public dans le secteur des nouveaux services de médias audiovisuels sont plus efficaces si elles sont prises avec le soutien actif des fournisseurs de service eux-mêmes. Ainsi, l'autorégulation représente un type d'initiative volontaire qui permet aux opérateurs économiques, aux partenaires sociaux, aux organisations non gouvernementales ou aux associations d'adopter entre eux et pour eux-mêmes des lignes directrices communes.

L'éducation aux médias est partenaire de l'auto-régulation, car elle permet aux individus de faire des choix pertinents et d'exercer leur esprit critique sur les contenus disponibles.

Les textes mentionnant l'éducation aux médias se multiplient à partir de 2008 : avis général du Conseil des Régions sur le contenu créatif en ligne et l'éducation aux médias, rapport du Parlement Européen sur « la compétence médiatique dans un monde numérique », qui souligne le rôle de l'éducation aux médias dans le bon fonctionnement des démocraties et se réfère explicitement aux textes de l'UNESCO (Déclaration de Grünwald, Agenda de Paris) ; conclusions du Conseil de l'Union Européenne concernant l'éducation aux médias adoptées par le Conseil « Éducation, jeunesse et culture » des 21 et 22 mai 2008 entérinant la conception stratégique de l'éducation aux médias comme facteur important d'une citoyenneté active dans les sociétés de l'information. La recommandation de la Commission Européenne du 20 août 2009, sur « l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice », marque un tournant par sa dimension synthétique et prescriptive³⁷⁵. Elle fait la synthèse des différents textes parus auparavant sous l'égide du Parlement Européen, du Conseil et du Comité des Régions, ainsi que de la consultation publique organisée en 2006. La Commission y définit l'éducation aux médias comme « la capacité à accéder aux médias, à comprendre et à apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes » ; elle englobe tous les médias, d'information, de communication et de

³⁷⁵ COMMISSION EUROPÉENNE, « RECOMMANDATION DE LA COMMISSION du 20 août 2009 sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice (2009/625/CE) », 2009. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX%3A32009H0625>. Consulté le 10 février 2020.

divertissement. Elle considère l'éducation aux médias comme l'une des conditions préalables à l'exercice de la citoyenneté active et souhaite y recourir pour limiter l'exclusion sociale. Enfin, l'éducation aux médias est également un enjeu de compétitivité de l'industrie des contenus européens : « la capacité des Européens, en tant que consommateurs de médias, à faire des choix éclairés et diversifiés contribuerait à la compétitivité de l'industrie européenne de l'audiovisuel et du contenu ». On peut supposer que selon ce point de vue, la consommation médiatique éclairée décrite par l'Union Européenne permettrait de défendre le patrimoine culturel européen, en incitant les individus à se tourner d'eux-mêmes vers ces contenus – une alternative possible à la mise en place de quotas.

Les États membres, en coopération avec les autorités responsables de la réglementation de l'audiovisuel et des communications électroniques et en collaboration avec les autorités de surveillance de la protection des données le cas échéant (...) engagent un débat, dans le cadre de conférences et d'autres manifestations publiques, sur l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires obligatoires et dans l'enseignement des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie telles qu'exposées dans la recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006.

Cette recommandation s'adresse également à « L'industrie des médias », qui « s'engage plus résolument à fournir les outils nécessaires pour relever le niveau d'éducation aux médias ». Considérés comme des partenaires essentiels, ils sont encouragés à communiquer de manière transparente sur la manière dont les produits sont conçus et plus généralement, à informer le public de la façon dont fonctionne le secteur.

Les enjeux de l'éducation aux médias dans l'Union Européenne ont aussi trait à la protection de l'enfance. Cependant, celle-ci s'articule avec le choix de l'autorégulation. En mai 2012, la Commission Européenne adresse au Parlement Européen, au Conseil de l'Union Européenne, au Comité Social et Economique Européen et au Comité des Régions, une communication intitulée « Stratégie européenne pour un Internet mieux adapté aux enfants³⁷⁶ ». Ce texte vise à la fois compétitivité économique et protection des individus. Une série d'instruments s'articulant autour de mesures législatives, d'autorégulation et de soutien financier ont pour objectif à la fois d'éviter le morcellement du marché et de créer un

³⁷⁶ COMMISSION EUROPÉENNE, COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS : Stratégie européenne pour un Internet mieux adapté aux enfants - EUR-Lex - 52012DC0196, 2012. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2012%3A0196%3AFIN>. Consulté le 10 mars 2020.

environnement en ligne plus sûr et enrichissant pour les enfants. La stratégie s'articule autour de quatre grands piliers, dont le deuxième concerne particulièrement la sensibilisation et la responsabilisation et contient des mesures d'éducation aux médias : « la culture et les compétences numériques et l'éducation aux médias sont déterminantes pour l'utilisation que les enfants font d'Internet ». Dans un contexte où l'auto-régulation est privilégiée et où la lutte contre les contenus problématiques est difficile compte tenu des frontières des Etats où ceux-ci sont hébergés, il s'agit d'encourager les enfants à se protéger eux-mêmes plus efficacement : « les actions de sensibilisation et de responsabilisation doivent viser à développer la capacité d'autoprotection des enfants et leur responsabilité personnelle dans l'environnement en ligne ». Les établissements scolaires sont désignés comme les « mieux placés » pour toucher un maximum d'élèves dans une diversité de contextes, mais « l'éducation par les pairs » n'est pas exclue. En conclusion du document, l'articulation entre recherche de compétitivité et responsabilisation/protection des individus est réaffirmée : « En développant les activités de sensibilisation, la culture et les compétences numériques à l'intention des enfants, on améliorera leurs perspectives professionnelles et leur employabilité et on les aidera à devenir des individus qui s'assument dans le monde numérique ». Dans le cadre de cette stratégie, la Commission Européenne finance des projets, par exemple « Safer Internet », déployé en France et en Allemagne en partenariat avec des structures spécialisées : « Internet Sans Crainte », en France, un projet développé par Tralalère, une entreprise d'EdTech labellisée entreprise sociale et solidaire et en Allemagne, un consortium d'associations spécialisées dans la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias (*Jugendmedienschutz*³⁷⁷). Dans les deux cas, l'idée est de sensibiliser les jeunes aux « dangers d'Internet » et de promouvoir des « usages positifs³⁷⁸ », tout en proposant une assistance aux jeunes qui en ressentiraient le besoin, en cas de cyberharcèlement par exemple.

Une version actualisée de la Directive « Service des Médias Audiovisuels » a été publiée en 2018³⁷⁹, justifiée par la convergence des médias : de nouveaux types de contenus, tels que

³⁷⁷ En Allemagne il existe un concept pour désigner la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias (*Jugendmedienschutz*) ; il découle d'une longue tradition théorique et pédagogique.

³⁷⁸ Nous utilisons ici des guillemets pour montrer notre distance vis-à-vis de ces termes qui sont souvent utilisés comme des "allant de soi" et peu problématisés.

³⁷⁹ PARLEMENT EUROPÉEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, « DIRECTIVE (UE) 2018/1808 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 14 novembre 2018 modifiant la directive 2010/13/UE visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels (directive « Services de médias audiovisuels »), compte tenu de l'évolution des réalités du marché », 2018. URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018L1808&from=EN>. Consulté le 10 février 2020.

les clips vidéos ou les contenus créés par l'utilisateur, gagnent en importance tandis que de nouveaux acteurs du secteur, notamment les fournisseurs de services de vidéo à la demande et les plateformes de partage de vidéos, sont désormais bien établis. Elle reprend les éléments précédemment mentionnés : primat de l'autorégulation et de la compétitivité des médias européens, responsabilisation des individus. La directive met fin à la distinction entre les fournisseurs de contenus « édités » et ceux qui reposent sur des contenus générés par les utilisateurs. Elle harmonise les obligations des plateformes numériques avec celles des autres médias audiovisuels. Les plateformes sont donc invitées, en contrepartie de la faible régulation qui leur est imposée, à se saisir de l'éducation aux médias, au même titre que les acteurs « traditionnels » du secteur et à mettre en œuvre des « mesures et outils » en ce sens.

De nouveaux enjeux sociétaux : radicalisation, désinformation et données personnelles

Comme l'indique Normand Landry, l'éducation aux médias a toujours constitué une « réponse à des préoccupations sociales et politiques touchant à la consommation et à la production médiatique – il s'agit, en d'autres mots, d'une intervention visant la résolution de problèmes sur lesquels il a été jugé opportun d'intervenir – et comme un moyen d'atteindre des objectifs sociaux, économiques et politiques ciblés³⁸⁰ ». A partir de 2016, les finalités que lui attribue l'Union Européenne évoluent en raison de trois nouveaux enjeux politiques : la lutte contre la radicalisation et le discours de haine, la désinformation et la protection de la *privacy*. Ces nouveaux enjeux justifient de renforcer l'éducation aux médias et remettent partiellement en cause le modèle de l'autorégulation/responsabilisation jusque-là privilégié.

Le discours inaugural de Roberto Viola, directeur-général des Communications, Réseaux, Contenus et Technologies, à la conférence « Media and Learning », le 10 mars 2016 à Bruxelles, fait le point sur « l'éducation aux médias selon l'Union Européenne : comment encapaciter les citoyens avec une approche critique des médias ? ». Il indique qu'elle s'insère dans les mesures de lutte contre le discours de haine et la radicalisation et pour la promotion des droits humains entreprises par la Commission Européenne, en lien avec d'autres acteurs, par exemple le Conseil de l'Europe ainsi que l'UNAOC (*United Nations Alliance of Civilization*). Le sujet de la radicalisation est particulièrement sensible compte tenu du

³⁸⁰ LANDRY, *op. cit.* (note 118), p.3.

contexte : attentats contre Charlie Hebdo en janvier 2015 et attentats de Paris en novembre de la même année, attaques au couteau et à la voiture-bélier dans différents pays de l'Union Européenne revendiqués par des groupes terroristes. Dans sa communication sur le « soutien à la prévention de la radicalisation menant à l'extrémisme violent³⁸¹ », la Commission Européenne décrit un plan d'action réagissant à ce phénomène. Parmi les mesures invoquées, qui recouvrent le renforcement des mesures sécuritaires et la lutte contre l'exclusion sociale des jeunes, se trouve la lutte « contre la propagande terroriste et les discours haineux en ligne ». A ce titre, elle contient un volet sur « soutenir l'éducation aux médias » s'appuyant sur les programmes et initiatives existant dans les pays membres, de manière à « renforcer la réflexion critique sur l'internet ». Selon cette optique, le renforcement de l'esprit critique des jeunes face aux contenus médiatiques les rendraient imperméables aux messages médiatiques encourageant la radicalisation. La politique d'autorégulation des plateformes est partiellement remise en cause, dans la mesure où elles sont invitées à renforcer leurs efforts de modération pour protéger les internautes. La responsabilisation des individus, jusque-là au cœur de l'approche européenne de l'éducation aux médias, reste un axe stratégique central, mais elle ne permet pas à elle seule de juguler le phénomène.

La désinformation constitue un autre enjeu important, proche de la radicalisation, car il implique également de renforcer l'esprit critique des personnes. La thématique, bien qu'elle ne soit pas nouvelle, a émergé dans les politiques européennes dès 2015, en raison de manœuvres d'ingérence de forces externes (principalement la Russie, selon l'UE) dans des élections nationales. Cela constitue un enjeu de souveraineté majeur qui implique de prendre des mesures, particulièrement dans le contexte des élections européennes de 2019 ainsi que des élections importantes à venir dans les pays membres. La Commission Européenne, dans sa communication conjointe au Parlement Européen, au Conseil Européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions du 5 décembre 2018, a présenté un plan d'action contre la désinformation³⁸². Celui-ci souligne que les processus démocratiques sont mis en danger par une désinformation intentionnée et systématique conçue comme un processus conscient, réalisé avec l'intention de nuire. L'un des piliers du plan consiste à

³⁸¹ COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION DE LA COMMISSION AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS - Soutien à la prévention de la radicalisation conduisant à l'extrémisme violent - COM(2016) 379*, 14 juin 2016.

³⁸² COMMISSION EUROPÉENNE, *COMMUNICATION CONJOINTE AU PARLEMENT EUROPÉEN, AU CONSEIL EUROPÉEN, AU CONSEIL, AU COMITÉ ÉCONOMIQUE ET SOCIAL EUROPÉEN ET AU COMITÉ DES RÉGIONS Plan d'action contre la désinformation*, 5 décembre 2018. URL : https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/plan_daction_contre_la_desinformation.pdf.

« sensibiliser la population et améliorer la résilience de la société ». Dans cette partie, on peut lire que « des efforts constants sont consentis au niveau de l'Union et au niveau national pour soutenir l'éducation aux médias (...). Créer une résilience suppose aussi d'organiser des formations spécialisées, des conférences et des débats publics et de proposer d'autres formes d'apprentissage commun pour les médias. Cela requiert également de doter des moyens nécessaires tous les secteurs de la société et notamment d'améliorer l'éducation aux médias afin que les citoyens sachent comment repérer la désinformation et s'en défendre ». L'autorégulation reste privilégiée et la responsabilité du tri entre information vraie et fausse repose toujours sur l'internaute³⁸³. Les Etats membres sont invités à s'appuyer sur les textes existants et à mettre en œuvre l'éducation aux médias telle qu'elle a déjà été définie dans la directive « Services de médias audiovisuels ». D'autres dispositifs sont mis en place pour accompagner la lutte contre la radicalisation et la désinformation, par exemple la « Semaine européenne de l'éducation aux médias » de mars 2019, qui s'accompagne du lancement d'outils pratiques pour promouvoir l'éducation de la population aux médias et du soutien à des projets transfrontaliers.

Enfin, la protection de la vie privée et des données personnelles constitue un enjeu de l'éducation aux médias dans l'Union Européenne. Il s'agit d'une thématique structurante qui s'est renforcée progressivement. Dès 2009, la recommandation de la Commission sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique pour une industrie de l'audiovisuel et du contenu plus compétitive et une société de la connaissance intégratrice indique que « le traitement des données personnelles dans les réseaux d'information et de communication, notamment afin de proposer des offres adaptées aux consommateurs et les problèmes qu'il pose en termes de protection des données à caractère personnel et de respect de la vie privée doivent être abordés dans le cadre des initiatives en matière d'éducation aux médias ». Les pays membres sont invités à sensibiliser les individus, particulièrement les jeunes, aux « risques inhérents au traitement des données personnelles dans les réseaux d'information et de communication », une approche donc plutôt défensive, visant à responsabiliser les individus. Les problématiques liées à la protection des données personnelles justifient par la suite de déroger partiellement au principe de l'autorégulation. Dans la Directive « Service des Médias

³⁸³ L'intervention des institutions dans la régulation des contenus fait courir des risques de censure, d'entrave à la liberté d'expression et de conflits d'intérêts, comme on a pu le voir dans les débats autour de la loi sur les "fake news" en France. Cela explique le choix de recourir à la responsabilisation des individus. Le rôle des plateformes dans la lutte contre la désinformation est néanmoins de plus en plus souligné; dans ce cadre, elles sont appelées à renforcer leur activité de modération des contenus.

Audiovisuels », dès 2010, l'Union Européenne réagit au modèle économique des plateformes de la Silicon Valley en statuant que les données personnelles des mineurs ne peuvent être exploitées à des fins commerciales. Mais c'est surtout le Règlement Général de Protection des Données³⁸⁴ (RGPD) qui doit être mentionné. Issu d'une proposition de la Commission Européenne déposée par Viviane Reding en 2012, voté en 2013 à la faveur de l'affaire PRISM et des écoutes de la NSA, il est entré en vigueur en mai 2018. Ce règlement reconnaît la protection des données personnelles comme un droit fondamental et énonce le principe de transparence : les individus doivent savoir quelles données sont collectées et dans quelle mesure elles sont exploitées. Ce principe exige que le langage utilisé soit accessible et simple à comprendre et que le but de la collecte et du traitement soit explicitement défini. Le règlement prévoit en outre le droit d'accéder à ses données, le droit d'opposition (par exemple au traitement des données à des fins de prospection commerciale), le droit de corriger ses données (par exemple pour souscrire à une assurance), celui de faire supprimer ses données (« retirer son consentement doit être aussi facile que de le donner ») et le droit à l'oubli, mais la liberté d'expression et l'intérêt public doivent prévaloir. En outre l'individu a le droit d'avoir son mot à dire dans des procédures automatisées (utilisé par les banques, les hôpitaux...) qui peuvent manquer de transparence ainsi que celui de transférer ses données à un nouveau service, aussi appelé droit à la portabilité. L'article 39 du règlement ouvre particulièrement la voie à l'éducation aux médias : « les personnes physiques devraient être informées des risques, règles, garanties et droits liés au traitement des données à caractère personnel et des modalités d'exercice de leurs droits en ce qui concerne ce traitement ». Les régulateurs de médias nationaux ont un rôle à jouer dans ce processus éducatif. On peut donc dire que l'Union Européenne s'intéresse aux modèles « extractifs » de création de valeur et cherche à sensibiliser les individus à leur égard.

³⁸⁴ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *RÈGLEMENT (UE) 2016/679 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE (règlement général sur la protection des données) (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE)*, 4 mai 2016. URL : <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng>. Consulté le 6 mars 2020.

Projets de recherche et dispositifs d'échange dans l'Union Européenne

Outre les recommandations et stratégies adressées aux Etats membres, des projets de recherche appliquée en éducation aux médias sont mis en place au sein de l'Union Européenne, ainsi que des dispositifs transversaux d'échange. Ceux-ci sont importants pour comprendre l'élaboration des politiques publiques européennes en éducation aux médias.

Le projet Euromeduc a réuni praticiens et chercheurs en éducation aux médias afin de renforcer les réseaux existants et valoriser les expertises de terrain, à travers séminaires et congrès internationaux. Lors du congrès de Bellaria (2009), qui a réuni différents acteurs de l'éducation aux médias en Europe dans la lignée de celui de Belfast, les participants se sont interrogés sur l'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique et formulé des recommandations à destination des politiques. La préface des actes, rédigée par Viviane Reding, s'intitule « l'éducation aux médias est l'un des objectifs essentiels de la politique publique de l'UE³⁸⁵ ». Certains participants, dont David Buckingham, se sont néanmoins montrés critiques vis-à-vis d'une position politique consistant à vouloir donner « carte » et « boussole » aux apprenants, plutôt qu'à réguler activement les médias : « quelle importance si Rupert Murdoch est propriétaire des médias si nous sommes tous des consommateurs critiques et responsables³⁸⁶ ? ». Cette approche d'éducation aux médias relève pour lui d'une stratégie néolibérale, visant à créer des « citoyens-consommateurs » dans une économie dérégulée.

Deux ans plus tard, en 2011, la « Déclaration de Bruxelles pour l'éducation aux médias tout au long de la vie », rédigée par le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la communauté française de Belgique, se base aussi sur les actes du congrès de Bellaria et recommande une évaluation régulière des niveaux d'éducation aux médias des citoyens dans les pays membres³⁸⁷. Mettre en place une politique européenne nécessite en effet de connaître ce qui se fait sur le terrain dans l'éducation formelle. En 2014, conformément aux engagements pris par la Commission Européenne, paraît le rapport EMEDUS (European Media Literacy

³⁸⁵ Patrick VERNIER (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009.

³⁸⁶ David BUCKINGHAM, « L'avenir de l'éducation aux médias à l'ère numérique : défis politiques et pratiques », in Patrick VERNIER (dir.), *L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*, Bruxelles : Euromeduc, 2009, p. 17

³⁸⁷ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS, *Déclaration de Bruxelles pour une Éducation aux Médias tout au long de la vie*, 2011. URL : <http://www.csem.be/sites/default/files/files/declaration%20de%20bruxelles%20-%20fr.pdf>.

Education Study), coordonné par László Hartai³⁸⁸. Il fait suite à une étude similaire menée par David Buckingham et Kate Domaille pour l'UNESCO en 2001. L'étude EMEDUS menée dans 25 pays de l'Union (Chypre ainsi que la Bulgarie n'ont pas participé) s'appuie sur des experts locaux pour identifier l'éducation aux médias dans les programmes à différents niveaux d'éducation formelle, décrire les cadres conceptuels et les objectifs de l'éducation aux médias dans les différents pays, ainsi que les procédures d'évaluation et la formation des enseignants – si applicable. Le but des auteurs était de décrire la situation actuelle dans l'éducation formelle et de regrouper les pays membres ayant des caractéristiques similaires sous forme de clusters afin de rechercher des synergies. Le rapport consacre une partie au cadre théorique de l'éducation aux médias – distinguant au passage éducation aux médias (*media literacy*) et éducation au numérique (*digital literacy*) – selon deux grandes orientations, la tradition britannique-canadienne d'éducation aux médias focalisée sur les « *key concepts* » de Len Masterman et les concepts liés au développement de compétences : « le premier est une tétrade des termes langage-représentation-public-production et le dernier le pentagone de l'accès-usage-compréhension-évaluation-création³⁸⁹ ». Les résultats de l'étude montrent qu'en Europe l'approche transversale et intégrée à d'autres sujets est dominante ; dans la majorité des pays européens il n'y a pas de temps alloué à l'éducation aux médias (c'est le cas dans seulement 15% des pays). Seuls 6 pays sur 27 en ont fait une matière indépendante dans le secondaire supérieur, parfois de manière optionnelle. Un tiers des pays européens définissent la littératie médiatique (*media literacy*) de manière similaire à la Commission Européenne, s'appuyant sur « l'approche européenne de l'éducation aux médias » publiée en 2007 et la moitié des pays s'en inspirent tout en y incluant des éléments singuliers – il donne l'exemple de l'Allemagne -, les autres ne s'y adossant pas du tout. Presque partout, les questions centrales concernent l'usage et la compréhension des médias (analyser / évaluer), la création et la communication. László Hartai souligne que dans l'éducation formelle, l'éducation aux médias tend à être interprétée de plus en plus dans le contexte de l'informatique et de l'éducation au numérique et à l'information.

Précisions que le rapport EMEDUS sur l'éducation aux médias dans l'éducation formelle a été complété en 2016 par une cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28, mené par l'Observatoire européen de l'audiovisuel et financé par la

³⁸⁸ HARTAI, *op. cit.* (note 261).

³⁸⁹ *Ibid*, p.48

Commission Européenne³⁹⁰. Il se focalise cette fois-ci sur l'ensemble des projets, y compris issus du monde associatif et universitaire. La méthodologie est similaire à celle du rapport EMEDUS : elle s'appuie sur un questionnaire envoyé aux experts des Etats membres. En France les données ont été fournies par Sophie Jéhel, maître de conférences à l'Université Paris 8 et en Allemagne par Friederike von Gross, Ida Pöttinger et Jürgen Lauffer, de l'Association pour l'éducation aux médias et la culture de la communication (*Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in Deutschland – GMK*). Sans vouloir être exhaustive, l'étude aura permis d'identifier 547 projets portés par de nombreuses parties prenantes au niveau européen, ainsi que des réseaux, dont la plupart opèrent au niveau national. La société civile joue un rôle de premier plan dans le domaine, avec une hétérogénéité considérable entre les pays ; les autres acteurs les plus importants sont les autorités publiques, suivies du milieu universitaire. Le développement de « l'esprit critique » est la compétence la plus recherchée par l'ensemble des acteurs en présence, suivi de la sécurité et sûreté en ligne. Les publics les plus fréquents sont les « adolescents et étudiants plus âgés ».

Ces rapports nous donnent des éléments de comparaison entre la France et l'Allemagne. Dans le rapport EMEDUS, on peut voir dans l'analyse par clusters se fondant sur l'approche avec/sur les médias et les différents cadres théoriques que les deux pays sont éloignés. France et Allemagne se différencient au niveau de leurs objets (médias imprimés en France, cinéma et image animée en Allemagne) ainsi que l'apprentissage avec/sur les médias. L'éducation aux médias est cependant liée aux mêmes domaines d'enseignement : étude de la langue maternelle, sciences sociales, histoire, informatique, arts visuels (uniquement au collège en France) et éducation politique. Les deux pays partagent une approche transversale de l'éducation aux médias.

La politique d'éducation aux médias en Europe relève donc à la fois d'une problématique de compétitivité, de protection du patrimoine audiovisuel, d'inclusion, de protection des consommateurs et de citoyenneté. Compétitivité et protection fonctionnent ensemble : il s'agit de donner des armes aux individus (particulièrement jeunes) pour se protéger eux-mêmes tout en privilégiant l'autorégulation des médias, garante de compétitivité économique. Cette protection, pour être compatible avec cette politique, passe par une responsabilisation des individus, qui endossent la responsabilité d'interagir avec les contenus « de manière responsable et sûre », une approche critiquée en interne par les membres du réseau

³⁹⁰ *Cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28*, Strasbourg : Observatoire Européen de l'Audiovisuel et Commission Européenne, 2016.

Euromeduc pour sa dimension néolibérale³⁹¹. A partir de 2016, de nouveaux enjeux émergent, modifiant l'approche de l'Union Européenne et l'orientant davantage vers la défense de la démocratie et des droits des personnes : la lutte contre la désinformation et la radicalisation, ainsi que la protection de la vie privée et des données personnelles. Les compétences numériques constituent également un domaine d'intervention de l'Union Européenne et de l'UNESCO. En quoi celui-ci se distingue-t-il de celui de l'éducation aux médias ?

Les référentiels des compétences numériques pour l'éducation

L'éducation et la formation tout au long de la vie

En 2005, la Stratégie de Lisbonne entérine l'idée d'un espace européen unique de l'information afin de développer une économie de la connaissance concurrentielle et intégratrice. C'est particulièrement dans ce contexte que l'Union Européenne se met à s'intéresser de plus près à l'éducation aux médias ainsi qu'aux compétences TIC des individus, dans le cadre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Le développement des compétences numériques s'inscrit dans le cadre stratégique i2010, « une société de l'information pour la croissance et l'emploi », adopté par la Commission Européenne le 1^{er} juin 2005³⁹². Celui-ci prévoit des investissements dans le domaine de la recherche et de l'innovation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, celle-ci étant corrélée à des taux de croissance et de productivité plus élevés, à des fins de compétitivité économique.

La recommandation du Parlement Européen et du Conseil de l'Union Européenne du 18 décembre 2006 définit huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'optique de renforcer la dimension européenne de l'éducation et d'améliorer les

³⁹¹ VERNIER (dir.), *op. cit.* (note 385).

³⁹² COMMISSION EUROPÉENNE, *I2010 – A European Information Society for growth and employment - MEMO/05/184*, 1 juin 2005. URL : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_05_184. Consulté le 3 mars 2020.

performances communautaires en matière d'emploi³⁹³. Ce cadre de référence doit permettre aux individus, notamment les plus fragiles et désavantagés, de « s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé ». Parmi les compétences-clé, la quatrième est la « compétence numérique », définie ainsi : « la compétence numérique implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC: l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration ». Elle comprend des éléments de culture informationnelle : « les compétences requises comprennent l'aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique et systématique, en évaluant sa pertinence et en différenciant l'information réelle de l'information virtuelle tout en identifiant les liens. Un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser des techniques pour produire, présenter ou comprendre une information complexe et l'aptitude à accéder aux services sur internet, à les rechercher et à les utiliser ». Enfin, cette compétence est reliée à l'esprit critique, dimension importante de l'éducation aux médias, qui n'est pas déconnectée d'enjeux plus économiques : « un individu devrait avoir l'aptitude à utiliser les TSI pour étayer une pensée critique, la créativité et l'innovation ». La compétence numérique est à la fois un domaine spécifique, puisqu'il s'agit d'une compétence-clé en soi et transversal, applicable aux autres domaines de compétence, par exemple le cinquième, « apprendre à apprendre ». Celui-ci est compris comme « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe ». La maîtrise des TIC fait partie des prérequis. Bien que le terme d'éducation aux médias ne soit pas mentionné explicitement, certains domaines de compétence peuvent s'en rapprocher : celui des compétences sociales et civiques, liées à la responsabilité sociale, la vie en société, la connaissance des institutions démocratiques et des phénomènes contemporains – ce qui implique de savoir s'informer efficacement. Le huitième domaine, « sensibilité et expression culturelle », rejoint également une des préoccupations de l'éducation aux médias, la production de contenus médiatiques : « les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression :

³⁹³ PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, 30 décembre 2006. URL : <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/fra>. Consulté le 2 mars 2020.

l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles ainsi que l'expression personnelle au travers de différents médias grâce aux capacités individuelles innées ».

D'après la version de 2018 du cadre européen de références concernant les « compétences-clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », les TIC « ont une incidence sur l'éducation, la formation et les apprentissages en permettant le développement de cadres d'apprentissages plus flexibles, adaptés aux besoins d'une société fortement mobile », ce qui implique de développer de « nouveaux modes d'apprentissage ». La compétence numérique a une portée plus vaste et holistique : « elle comprend l'éducation à l'information et au numérique, la communication et la collaboration, l'éducation aux médias, la création de contenus numériques (y compris la programmation), la sécurité (y compris le bien-être numérique et les compétences liées à la cybersécurité), les questions liées à la propriété intellectuelle, la résolution de problèmes ainsi que l'esprit critique ». L'éducation aux médias est englobée dans un ensemble plus large. En effet, la compétence numérique décrite par l'UE n'est pas seulement technique. Elle inclut aussi des attitudes, des connaissances et des capacités critiques : « les citoyens doivent comprendre comment les technologies numériques peuvent soutenir la communication, la créativité et l'innovation et être conscients de leurs possibilités, de leurs limites, de leurs effets et de leurs risques. Ils doivent comprendre les principes généraux, les mécanismes et la logique sous-tendant l'évolution des technologies numériques et connaître les fonctions et l'utilisation de base de différents appareils, logiciels et réseaux. Ils doivent avoir un regard critique sur la validité, la fiabilité et l'incidence des informations et des données mises à disposition par des moyens numériques et être au fait des principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation des technologies numériques ». Le sixième domaine de compétences, portant sur la citoyenneté, se rapproche encore davantage des missions « historiques » de l'éducation aux médias : « [les compétences citoyennes] supposent également la faculté d'accéder aux médias, sous leurs formes nouvelles et traditionnelles, d'en avoir une compréhension critique et d'interagir avec eux, ainsi que de comprendre leur rôle et leurs fonctions dans les sociétés démocratiques ». Dans ce texte, la compétence numérique est décrite comme une catégorie englobante, recoupant les missions de l'éducation aux médias. Elle est dotée d'une dimension translittéracique.

Le cadre européen de compétences numériques

Le cadre européen de référence des compétences numériques (DIGCOMP), qui définit leur nature et leur progression, a été l'aboutissement de plusieurs années de recherche et de consultation. Le projet a été initié par le Centre commun de recherche de la Commission Européenne en 2010, consistant d'abord à produire une carte conceptuelle sur la base d'une revue de littérature exhaustive. DIGCOMP 2.1, paru en 2017, présente huit niveaux de compétences et des exemples. Les compétences sont divisées en cinq grands domaines : littératie informationnelle et des données, communication et collaboration, création de contenus numériques, sécurité et résolution de problèmes³⁹⁴. Les huit niveaux ont été définis à travers la structure et le vocabulaire du Cadre Européen de Qualification. Chaque niveau représente une étape vers l'acquisition d'une compétence définie par sa difficulté cognitive, la complexité des tâches à réaliser et l'autonomie dans la réalisation de ces tâches. Les niveaux 1 et 2 correspondent à des tâches simples, effectuées avec l'aide de quelqu'un. Les niveaux 3 et 4, intermédiaires, concernent des tâches routinières et des problèmes bien définis, en autonomie. Aux niveaux 5 et 6, avancés, les individus peuvent faire face à différentes tâches et problèmes en appliquant leurs connaissances et aider les autres. Deux nouveaux niveaux, hyper-spécialisés, ont été ajoutés à la dernière version du cadre (niveaux 7 et 8). Ces niveaux correspondent à la capacité de résoudre des problèmes complexes avec des solutions limitées, tout en proposant de nouvelles idées et processus. Ils correspondent plutôt à une situation professionnelle dans le domaine des TIC. Ce cadre est une référence à la fois en France, où il a servi de matrice au développement de la plateforme PIX et en Allemagne, où la KMK l'a utilisé comme une de ses sources pour mettre au point une grille de « compétences dans le monde numérique³⁹⁵ ». Les domaines cognitifs associés aux compétences vont, selon un processus graduel, de la mémoire à la compréhension, puis à l'application, l'évaluation et la création. Les 21 compétences, ventilées en huit niveaux, aboutissent à 168 descripteurs exprimés en résultats d'apprentissage. Ces descripteurs sont accompagnés d'exemples d'application dans les domaines de l'emploi et de l'éducation, par exemple dans le cadre de l'organisation d'un événement, ou la préparation d'un travail en groupe.

³⁹⁴ [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-DIGCOMP2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-DIGCOMP2.1pdf_(online).pdf)

³⁹⁵ Cette grille est présentée dans la « Stratégie pour l'éducation dans le monde numérique » de la KMK, parue en 2016 (voir chapitre 6).

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) a développé une grille d'autoévaluation des compétences numériques à partir de DIGCOMP, traduit en 24 langues et disponible sur le portail « Europass ». L'objectif est de permettre aux citoyens des pays membres de l'Union Européenne de disposer d'un outil pour évaluer eux-mêmes leurs compétences et valoriser les résultats. La grille reprend la même structure que le cadre DIGCOMP 1.0, en précisant, pour chaque compétence, le niveau de maîtrise associé selon trois niveaux : utilisateur élémentaire, indépendant ou expérimenté³⁹⁶. Cette grille offre une forme de synthèse des compétences numériques développées dans le cadre de DIGCOMP, offrant un aperçu de l'approche européenne des compétences numériques. Celles-ci se répartissent en cinq catégories : traitement de l'information, communication, création de contenu, sécurité et résolution de problèmes. Les énoncés correspondent à des compétences ventilées selon les différents niveaux. Il est intéressant de constater que les compétences numériques, si elles sont majoritairement de l'ordre du « faire » et du « savoir-utiliser » (par exemple, « je peux utiliser certaines fonctions complexes de plusieurs outils de communication »), recouvrent également des compétences informationnelles et médiatiques, ainsi que des attitudes (« Je peux utiliser différents moteurs de recherche pour trouver de l'information », « Je peux utiliser des stratégies complexes de recherche (par ex. à l'aide d'opérateurs de recherche) pour trouver de l'information fiable sur Internet », « Je sais qu'il existe des règles de communication en ligne (« netiquette ») et je les applique »). Selon ce point de vue, il semblerait que l'éducation aux médias soit un sous-domaine de la compétence numérique. Le référentiel de compétences DIGCOMP vise à l'intégration des individus sur le marché du travail, notamment celui des TIC ; les outils numériques y sont présentés comme neutres. Il ne fait aucune référence à l'esprit critique ou à des connaissances sur le fonctionnement économique des médias.

Dans les politiques publiques européennes, les domaines de l'éducation aux médias et des compétences numériques³⁹⁷ sont séparés. Par exemple, aucune mention n'est faite au cadre DIGCOMP dans la directive « Service des Médias Audiovisuels », y compris dans sa version actualisée en 2018, qui inclut les plateformes numériques. Le cadre DIGCOMP ne se réfère pas non plus aux documents relatifs à l'éducation aux médias. Ils ne relèvent pas des mêmes acteurs

³⁹⁶ La grille est accessible en suivant ce lien : https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/dc_-_fr.pdf

³⁹⁷ Il faut distinguer la compétence numérique, qui fait partie des huit compétences-clé pour l'éducation tout au long de la vie et qui englobe l'éducation aux médias y compris dans sa dimension critique, et les compétences numériques introduites par le modèle DIGCOMP. Ces dernières sont acritiques : il s'agit de savoirs pratiques et opérationnels.

ni des mêmes logiques ; celui des compétences numériques relève davantage d'enjeux d'insertion sociale et de compétitivité.

Le référentiel TIC de l'UNESCO

La scission entre éducation aux médias et compétences numériques est également frappante dans les productions de l'UNESCO, qui a élaboré un référentiel de compétences TIC pour les enseignants conjointement avec Cisco, Intel et Microsoft, ainsi que l'Association Internationale pour la technologie dans l'éducation (ISTE) et l'institut polytechnique de Virginie et l'Université d'Etat (Virginia Tech). Initialement publié en 2008, il a été actualisé en 2011³⁹⁸. La production de ce référentiel en partenariat avec d'importants acteurs industriels du secteur des TIC est justifiée par « l'importance grandissante dans les sociétés modernes » prise par l'information et le savoir, entraînant la nécessité de former une population active pourvue de compétences en TIC. Celles-ci sont associées à la capacité de participation, de prise de décision et de dialogue interculturel. L'approche adopte trois démarches successives : alphabétisation technologique (utiliser les TIC en vue d'un apprentissage plus efficace), approfondissement des connaissances (acquisition de compétences approfondies et application en vue de résoudre des problèmes complexes et concrets) ; création de connaissances par les élèves, « futurs acteurs de l'économie ».

L'introduction du document déploie un discours optimiste, sans problématisation : « le potentiel de développement des économies et des sociétés du savoir offert par les TIC ouvre également des perspectives dans le champ éducatif », « les TIC peuvent transformer l'éducation ». Le seul problème posé est celui de la formation des enseignants et de l'équipement des établissements. S'appuyant sur des théories économiques, le référentiel vise « la réduction de la pauvreté et l'amélioration de la qualité de la vie » et fait pour cela un lien entre « usage des TIC, réforme éducative et croissance économique ». Il s'agit d'apprendre à se servir des TIC pour créer de la valeur, pas de connaître leurs implications politiques et éthiques, ou leurs modèles économiques. L'approche de l'UNESCO peut donc être qualifiée d'hybride : les aspects techniques et fonctionnels sont traités dans la formation TIC des enseignants, mais

³⁹⁸ UNESCO et MICROSOFT, *TIC UNESCO : un référentiel de compétences pour les enseignants*, Paris : UNESCO, 2011, 108 p.

les connaissances et les facultés critiques participant de l'éducation à la citoyenneté sont « à part », déconnectées des compétences techniques et des enjeux économiques.

Ce tour d'horizon nous a montré que l'éducation aux médias est un domaine de plus en plus légitime et reconnu au niveau international. Objet de politiques publiques ainsi que de logiques économiques, elle est porteuse d'enjeux démocratiques – du point de vue de l'UNESCO particulièrement – mais également de compétitivité et de protection des consommateurs, dans un contexte où l'autorégulation des médias est privilégiée. Les politiques européennes adoptent plus généralement de nouvelles finalités dès 2016. Enfin, nous avons remarqué qu'à l'UNESCO tout comme au sein de l'Union Européenne, l'éducation aux médias et les compétences numériques étaient traités séparément et relever de logiques différentes : éducative et citoyenne d'une part et d'insertion sociale d'autre part.