

L'éducation aux médias dans les programmes éducatifs

Les textes d'orientation stratégique définissent le périmètre et dans certains cas les contenus de l'éducation aux médias. Or pour que celle-ci devienne effective dans les systèmes éducatifs, il faut qu'elle soit inscrite dans les programmes scolaires. En effet, « l'inscription de l'éducation aux médias au sein des curriculums scolaires permet d'en généraliser les pratiques, dans une optique de développement de savoirs et de compétences priorisés et de réponse aux enjeux et aux préoccupations soulevées par la médiatisation des sociétés. Ainsi considérés, les curriculums scolaires sont au cœur des politiques éducatives, puisqu'ils établissent tout à la fois les priorités éducatives, définissent les orientations disciplinaires, attribuent les responsabilités aux différents acteurs scolaires et définissent les mesures d'évaluation⁵⁶⁰ ». Les programmes fournissent un cadre légal et définissent des savoirs. Or malgré leur intérêt, « les travaux qui procèdent à l'analyse critique des curriculums scolaires en matière d'éducation aux médias demeurent rares⁵⁶¹ », d'une part en raison de leur volume (plusieurs centaines voire milliers de pages par pays) et d'autre part de leur hétérogénéité. Cette difficulté avait été pointée par Lászlo Hartai dans le cadre de l'étude sur l'éducation aux médias dans le système scolaire formel en Europe : « en raison de la diversité culturelle, il y a des différences significatives dans la fonction, la structure, l'approche et l'élaboration des programmes. Pour empirer les choses, ces différences changent constamment⁵⁶² ». Notre étude se limite à deux cas : les programmes scolaires du Bade-Wurtemberg⁵⁶³, maintenant BW, d'une part, et les programmes français d'autre part.

Ces programmes sont structurés différemment. Le système scolaire allemand opère par exemple plus tôt une séparation entre les filières éducatives. Il nous fallait donc choisir entre le « secondaire premier niveau » (*Sekundarstufe 1*), court et professionnalisant, qui englobe la *Realschule* et la *Hauptschule*, et le *Gymnasium*. Ce dernier est général et mène aux études

⁵⁶⁰ LANDRY, *op. cit.* (note 120), p.32

⁵⁶¹ *ibid*

⁵⁶² HARTAI, *op. cit.* (note 269), p.30

⁵⁶³ Chaque Land possédant son propre système éducatif et ses propres programmes, nous avons fait le choix de ce Land qui est frontalier de notre université et qui a inclus l'éducation aux médias dans ses programmes suite à sa réforme éducative de 2016 en appliquant les recommandations de la KMK. Nos propos ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'Allemagne.

supérieures. Le volume de texte très élevé (700 pages pour ceux du secondaire premier niveau et plus de 500 pages pour le *Gymnasium*, soit un total d'environ 1200 pages) ainsi que la comparabilité avec les programmes français, dans lesquels nous voulions inclure ceux du lycée⁵⁶⁴, nous ont menée à retenir le niveau du *Gymnasium*. Nous avons par ailleurs observé qu'il existait de nombreuses similarités entre *Gymnasium* et secondaire premier niveau dans les enseignements fondamentaux ainsi qu'en éducation aux médias.

Dans les deux systèmes, les élèves peuvent choisir un profil en sélectionnant plusieurs matières (à partir du lycée en France⁵⁶⁵). Pour créer notre corpus, nous avons inclus les programmes de langue première (allemand et français), langues vivantes (nous avons inclus uniquement l'anglais en raison de redondances entre les programmes), mathématiques, histoire et géographie (deux enseignements distincts dans le BW), physique et chimie (également séparés dans le BW), biologie et sciences de la vie et de la Terre, sport, musique et arts plastiques. Dans le cas français, nous avons inclus les programmes d'éducation morale et civique (maintenant EMC) et pour le BW, le programme de l'enseignement transversal « éducation à la démocratie ». Quant à l'éducation aux médias, celle-ci fait l'objet d'un court chapitre dédié dans les programmes du cycle 4 en France. Dans le BW, il s'agit d'une ligne directrice transversale, abordée dans chaque matière sous la forme d'un paragraphe identifié ainsi que de mentions dans le corps du texte. En outre, le « cours de base d'éducation aux médias » dispose d'un programme dédié qui décrit précisément les connaissances et compétences attendues. Nous avons également inclus les programmes du « cours d'initiation à l'informatique » qui, comme le cours de base d'éducation aux médias, est dispensé aux élèves du BW entrant dans le secondaire pour harmoniser leurs connaissances et compétences.

Les enseignements de spécialité (intervenant au lycée, en France) sont différents dans les deux pays. En France, nous avons inclus les matières relatives à l'informatique (« sciences numériques et technologie » ainsi que « informatique et sciences numériques), histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques ; humanités, littérature et philosophie ; langues, littérature et cultures étrangères ; littérature, langues et cultures de l'Antiquité ; mathématiques ; sciences de l'ingénieur ; sciences de la vie et de la Terre ; sciences

⁵⁶⁴ Pour des raisons de faisabilité, nous n'avons pas pu inclure la voie professionnelle dans cette analyse ; les programmes du cycle 4 concernent néanmoins tous les élèves (jusqu'à 16 ans). De la même manière, et aussi pour des questions de comparabilité, nous avons dû exclure l'enseignement agricole, qui déploie pourtant des politiques éducatives volontaristes en éducation aux médias.

⁵⁶⁵ La réforme du lycée a débuté en 2018-2019 par l'ajustement des classes de seconde, suivies par celles de première et terminale en 2019-2020, aboutissant à un nouveau format du baccalauréat. Les élèves, en plus du tronc commun, choisissent deux enseignements de spécialité ainsi que des options facultatives.

économiques et sociales et arts. Dans le BW, parmi les enseignements de spécialité, nous avons inclus littérature et théâtre, économie, sciences sociales, informatique, langues anciennes, ainsi qu'un enseignement mutualisé (informatique, mathématiques et physique).

Quelques différences sont à signaler. La technologie fait partie des matières obligatoires au collège mais n'a pas d'équivalent exact dans le BW au *Gymnasium* et l'éducation religieuse est obligatoire en Allemagne. En cas de refus de l'élève de la suivre, elle est remplacée par un cours d'éthique. Nous avons donc inclus au corpus les programmes de religion et d'éthique, qui font partie des fondamentaux. Enfin, les programmes du BW sont plus longs que les programmes français et leurs structures diffèrent. En termes de structure, les programmes du BW se présentent sous la forme de documents indépendants d'environ 50 pages chacun, alors que le programme du cycle 4 en France est résumé en un seul document. Ceux du lycée sont des documents séparés d'une dizaine de pages chacun. Au BW, ils sont déclinés sous forme de connaissances et de compétences précises, elles-mêmes faisant l'objet d'une codification et d'une nomenclature spécifiques, expliquées dans l'introduction des programmes. Par exemple, la ligne directrice « éducation aux médias » est codée « MB » pour *Medienbildung* et ses dimensions sont déclinées dans le corps du texte de manière transversale (« information et savoir », « autodétermination informationnelle et protection des données personnelles », etc.). Ce sont donc des termes qui apparaissent fréquemment. Nous en donnons un exemple ci-dessous :



Figure 14: Codage des enseignements transversaux dans les programmes du BW (exemple de l'éducation aux médias (MB) / analyse médiatique)

Avant de débiter notre analyse comparée des programmes scolaires, nous revenons sur quelques éléments de contexte permettant de mieux comprendre les modalités d'ancrage de l'éducation aux médias entre 2008 et 2018 pour la France et 2004-2016 pour le BW. Nous développons également plus spécifiquement le statut de l'éducation aux médias ainsi que ses liens avec les programmes relatifs à l'informatique. Nous citons des verbatims issus des programmes en indiquant la matière, et en précisant s'il s'agit du cycle 4 ou du lycée (France) ou du *Gymnasium* (BW).

L'EMI dans les programmes en France (2008-2018)

Un ancrage croissant lié aux dispositifs législatifs et institutionnels

Le CLEMI a publié en novembre 2003 un document de synthèse, mis à jour en juillet 2008, compilant les références qui sont faites à l'éducation aux médias dans les programmes afin d'aider les enseignants à identifier les éléments pouvant être reliés à l'éducation aux médias. Les auteurs déterminent cinq axes de lecture des programmes scolaires : les ouvertures sur une éducation aux médias, premier axe assez large puisqu'il regroupe les références à la citoyenneté, la découverte, l'esprit critique, la lecture et l'analyse de l'image, les médias comme objet d'étude, comme support pédagogique et d'autres références comme des activités, compétences et productions d'élèves. L'éducation *par* les médias est considérée comme une première étape dans la démarche d'éducation aux médias : « l'objectif général de ce travail est de repérer dans les programmes disciplinaires l'utilisation des médias comme supports pédagogiques afin de légitimer et de mettre en place une éducation aux médias ». Cela témoigne d'une légitimité alors plus forte de l'éducation par les médias que des démarches pédagogiques traitant des médias comme objets d'étude.

Le document se présente sous la forme d'un tableau, avec les différents axes en colonne et en ligne, les parties des programmes concernées. Les auteurs ont ensuite rapporté les extraits des programmes dans les cellules, afin d'en produire une vue synthétique et rapide. La longueur du document (58 pages) témoigne de la pluralité des mentions de termes renvoyant à l'éducation aux médias (« information », « actualité », « presse », « journalisme », « pluralisme », « analyse d'image », « argumentation », « attitude critique », « point de vue », « message », « stéréotypes », « représentation », « codes », « films et émissions de télévision », « publicité », « cinéma et audiovisuel », « fiabilité d'une source »...), bien que les termes « médias », « médiatique » eux-mêmes apparaissent rarement. Certains termes n'y renvoient pas directement mais sont considérés comme une porte d'entrée, liée à des thématiques de citoyenneté : « autonomie », « débat », « argumentation », « libertés et droits ». Enfin, les mentions aux médias comme supports pédagogiques ou acquisition de compétences instrumentales sont recensées : « TIC », « usage de l'ordinateur » ; en anglais, « le professeur peut exploiter toutes sortes de documents authentiques (son, image, vidéo) et actuels (notamment à travers internet : presse écrite, radiophonique et télévisée) ». L'ECJS (éducation

civique, juridique et sociale) est alors un nouveau dispositif où de nombreuses mentions des médias apparaissent (lire la presse, faire intervenir des journalistes, créer des dossiers de presse et des productions audiovisuelles...). On remarque que les mentions s'appliquent à l'ensemble des matières, bien qu'en français et en ECJS les médias soient plus souvent abordés comme objets d'étude qu'ailleurs.

La relecture des programmes en 2008 était justifiée par l'entrée en vigueur du Socle de Connaissances et de Compétences. Les programmes scolaires ont de nouveau été amendés en 2015 suite à son actualisation. Nous avons étudié la dernière version en vigueur des programmes du cycle 4 et du lycée, datant de 2018⁵⁶⁶. Celle-ci intervient après la réforme du collège et du lycée, entre 2016 et 2018. Les programmes évoluant rapidement, nous ne pouvons proposer ici qu'un jalon qui aurait vocation à être actualisé dans des travaux futurs.

Nous observons tout d'abord un ancrage croissant de l'éducation aux médias et à l'information, devenue une thématique transversale⁵⁶⁷. En 2018, les programmes du cycle 4 consacrent une rubrique de l'introduction à l'EMI, en lien avec le socle commun, ainsi qu'un court chapitre en fin de document :

Dans une société marquée par l'abondance des informations, les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution.

Il s'agit de faire accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique. Quelques connaissances sur l'histoire de l'écrit, des différentes étapes de sa diffusion et de ses supports mettent en perspective sa place dans la société contemporaine.

Les élèves sont formés à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques. Ils sont incités à s'informer suffisamment, notamment par une lecture régulière de la presse en français et en langues vivantes, ainsi qu'à produire et diffuser eux-mêmes de l'information (Programmes cycle 4 – Introduction).

⁵⁶⁶ Les programmes font partie de l'annexe dynamique, disponible sur l'application Dataviv : <https://d.ergole.fr/v/q9a7rU6u CZ>

⁵⁶⁷ D'après le site Eduscol, il en existe 12 dans le système éducatif français, visant à aborder des thématiques actuelles de manière transversale de manière à sensibiliser les élèves aux enjeux de la société contemporaine : citoyenneté, découverte de l'Europe et ouverture à l'international, éducation artistique et culturelle, à la défense, au développement durable, aux médias et à l'information, à l'alimentation et au goût, à la santé, à la sexualité, à la sécurité, éducation financière et budgétaire, mobilisation en faveur du livre et de la lecture.

La définition des médias s'élargit aux réseaux et aux phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions. L'approche essentiellement journalistique en 2011⁵⁶⁸ s'étend aux dimensions « économique, sociétale, technique et éthique ». L'information d'actualité reste d'une importance centrale, puisque les jeunes sont « incités à s'informer suffisamment » et à produire eux-mêmes de l'information – en cours de français par exemple, où des modules sont dédiés à ce genre d'activités – ou au sein d'un média scolaire. La forme passive, « les élèves sont formés », « ils sont incités », indique qu'on reste dans le cadre de la transmission de dispositions, qui passe par l'école et la situation de cours (« en français et en langues vivantes »). La pratique pédagogique de la « lecture régulière de la presse » est censée développer un goût de la presse chez les jeunes.

D'après le chapitre qui lui est dédié en fin de document, l'EMI vise à transmettre de manière transversale « une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle », une « maîtrise progressive de sa démarche d'information et de documentation », « l'accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et diffusion », une « compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions », une « connaissance sur l'histoire de l'écrit et de ses supports », « produire, communiquer, partager de l'information ». Des éléments de culture informationnelle (« adopter progressivement une démarche raisonnée dans la recherche d'informations ») côtoient des connaissances sur les médias et les questions de représentation (« découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias ») et les enjeux des usages (« Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public »).

L'ancrage croissant de l'EMI dans les programmes apparaît également dans le poids lexical des termes relatifs à l'éducation aux médias. En 2008, on compte 18 occurrences du terme « médias » dans les programmes. En 2018, on est passés à 72 occurrences. Le syntagme « éducation aux médias et à l'information » lui-même est mentionné 31 fois, ce qui témoigne de son ancrage. Toutes les matières y participent : il s'agit d'un enseignement transversal, mais le professeur-documentaliste en a particulièrement la charge, de par les statuts de la profession⁵⁶⁹. Il est par exemple cité dans les programmes de langues vivantes au cycle 4 :

⁵⁶⁸ Loicq, *Médias et interculturelité*, *op. cit.* (note 128).

⁵⁶⁹ La circulaire de mission des professeurs-documentalistes de 2017 leur attribue le rôle de « maître d'œuvre de l'EMI » dans les établissements, c'est-à-dire de personne référente pour mettre en œuvre des projets dans ce domaine.

Il importe de veiller à ce que l'usage du numérique ne représente pas une fin en soi, mais apporte un réel bénéfice à l'apprentissage. Il doit être raisonné et s'accompagner d'une éducation appropriée aux médias avec l'aide éventuelle des professeurs documentalistes (Cycle 4 - langues vivantes).

Soulignons cependant que cette aide est « éventuelle ». On remarque en outre la même insistance sur l'usage « raisonné » que dans les textes officiels d'encadrement.

L'EMI tisse un lien entre les différentes disciplines, elle est souvent mentionnée comme manière de travailler en interdisciplinarité. Bien qu'elle soit transversale et mentionnée explicitement dans les programmes de tous les enseignements, c'est bien en cours de français qu'elle a la plus grande place, à la fois comme éducation par les médias (utilisation de supports numériques) et aux médias (avec une réflexion sur leurs usages et enjeux) :

(...) L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée (...); il joue un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information : les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent.

Dans cet énoncé, la ponctuation (l'usage des deux points) établit une relation d'équivalence entre « l'éducation aux médias et à l'information » et « les ressources du numérique », les deuxièmes étant intégrées dans la première. L'EMI adopte un rôle plus utilitariste, lié aux « ressources » dans le cadre du « travail ordinaire de la classe », ce qui veut dire que la forme scolaire n'est pas bouleversée par l'utilisation de ces outils. La conjonction « de même que », qui introduit la « réflexion » plus analytique et critique, introduit également une relation d'équivalence. On remarquera l'emploi du terme « usages », jusque-là peu ou pas mentionné dans les programmes scolaires.

Au sein du domaine « Enjeux littéraires et de formation personnelle », l'approche journalistique est particulièrement prégnante, par exemple dans ces entrées qui sont caractéristiques d'une approche EMI :

- *découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats divers, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune ;*
- *comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction et du montage ;*
- *s'interroger sur les évolutions éditoriales de l'information.*

Ces différents objectifs suggèrent, en termes d'activités pédagogiques, la réalisation de revues de presse (« se rapportant à un même événement (...) ou à une thématique commune ») et d'histoire de la presse (« les évolutions éditoriales »). Les élèves sont ici sensibilisés à la démarche journalistique : « comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources (...) ». La gradation entre « découvrir », « comprendre » et « s'interroger » dessine les contours d'une « culture de la presse » qui passe par la découverte de contenus et de formes médiatiques diverses ainsi que par une compréhension des mécanismes de production de l'information.

Si le cours de français, ainsi que les enseignements interdisciplinaires (EPI) semblent être les lieux privilégiés de l'EMI, soulignons cependant que certains domaines des programmes d'histoire et géographie permettent également de contribuer à l'éducation aux médias et à l'information, où les compétences travaillées portent, par exemple, sur « s'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication » (thème 4 en histoire, au lycée) :

Thème 4 : S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication (24-25 heures) Ce thème a un double objectif : aider les élèves à saisir les enjeux de l'information (liberté, manipulation, contrôle) et les amener à réfléchir sur leur propre manière de s'informer, dans la continuité de l'éducation aux médias et à l'information. Leurs pratiques de l'information seront décisives dans les études supérieures et supposent pour être maîtrisée une culture relative aux médias. Les deux axes visent : à faire saisir aux élèves comment les progrès techniques ont renforcé depuis le XIXe siècle la place de l'information dans notre quotidien ; à leur montrer le rôle décisif d'une information libre pour éclairer l'opinion et leur faire prendre conscience de l'ensemble des enjeux autour de l'information (liberté, contrôle, manipulation). Introduction : comment s'informe-t-on aujourd'hui ? - Des médias et des supports de communication qui n'ont jamais été aussi nombreux et divers. - Des pratiques d'information différenciées selon les individus, les groupes sociaux et les territoires. Axe 1 Les grandes révolutions techniques de l'information Jalons - L'information imprimée : de la diffusion de l'imprimerie à la presse à grand tirage. - L'information par le son et l'image : radio et télévision au XXe siècle. - L'information mondialisée et individualisée : naissance et extension du réseau Internet. Axe 2 Liberté ou contrôle de l'information : un débat politique fondamental Jalons - L'information dépendante de l'opinion ? L'affaire Dreyfus et la presse. - L'information entre le marché et l'État : histoire de l'Agence Havas et de l'AFP. - Information et propagande en temps de guerre : les

médias et la guerre du Vietnam. Objet de travail conclusif L'information à l'heure d'Internet Jalons - Vers une information fragmentée et horizontale. - Témoignages et lanceurs d'alerte. - Les théories du complot : comment trouvent-elles une nouvelle jeunesse sur Internet ?(Lycée (spécialisation) - histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques)

S'appuyant sur une démarche historique qui retrace les évolutions de l'écrit ainsi que l'émergence des médias de masse et d'Internet, ce thème offre aux élèves des éléments de connaissance sur l'information et les médias. Il vise à faire développer aux élèves une réflexion sur leur rôle actuel, notamment démocratique, « dans la continuité de l'éducation aux médias et à l'information ». Il s'adresse à des élèves en fin de lycée et il s'agit d'un enseignement de spécialité, qui n'est donc pas accessible à tous les élèves.

L'éducation artistique contribue à l'éducation aux médias, sous l'angle de l'éducation à l'image. Les élèves sont invités à produire des œuvres au format numérique ainsi qu'à réfléchir aux évolutions de l'image et plus globalement aux questions de représentation, par exemple :

Porter un regard curieux et avisé sur son environnement artistique et culturel, proche et lointain, notamment sur la diversité des images fixes et animées, analogiques et numériques. Reconnaître et connaître des œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial, en saisir le sens et l'intérêt. Identifier des caractéristiques (plastiques, culturelles, sémantiques, symboliques) inscrivant une œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique. Proposer et soutenir l'analyse et l'interprétation d'une œuvre. Interroger et situer œuvres et démarches artistiques du point de vue de l'auteur et de celui du spectateur. (Programmes cycle 4 – Arts plastiques)

Enfin, l'éducation aux médias est également mentionnée en éducation morale et civique (EMC) au cycle 4 (« le rôle des médias, des réseaux dans l'information et la vie démocratique ») et au lycée (seconde) : « l'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre ». Les thématiques EMI sont davantage développées au lycée. L'EMC y contribue « à la recherche documentaire et à ses méthodes » dans le cadre de la construction du jugement : « Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l'information ». On retrouve également des thématiques EMI dans l'axe 1, « fondements et fragilités du lien social », sous un angle de défense de la démocratie (« La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues

vérités alternatives) ») et de protection de la jeunesse (« Les nouvelles formes d'expression de la violence et de la délinquance (...), le cyber-harcèlement (...), « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger » : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo et c.) »). L'axe 2, « les recompositions du lien social », porte sur la recherche de nouveaux liens sociaux ; il prévoit d'aborder « Les nouvelles formes de solidarités et d'engagements : internet et les réseaux sociaux, les nouvelles formes du participatif (...) ».

L'ancrage de l'éducation aux médias s'est nettement renforcé dans les programmes français entre 2008 et 2018. Sur la même période, de nombreuses discussions et débats ont finalement abouti à la disciplinarisation de l'informatique, dont le CAPES est ouvert pour la première fois en 2019. Quelles sont les singularités de cet enseignement ? Quel lien peut-on faire avec l'EMI ?

Le cas des programmes d'informatique et de sciences numériques

Dans le rapport annexé à la loi de 2013, « l'éducation aux médias, notamment numérique » dispensée au collège est considérée comme faisant partie d'un continuum débouchant sur l'enseignement de l'informatique et sciences du numérique (ISN) au lycée. Cet enseignement est technique et mathématique : « une option informatique et sciences du numérique sera ouverte en terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique ». L'introduction de ces nouvelles matières correspond aux revendications exprimées notamment par des associations et organisations telles que « Enseignement public et informatique » (EPI⁵⁷⁰) et le Conseil National du Numérique (CNNum⁵⁷¹), pour qui l'enseignement de l'informatique est une nécessité pédagogique et économique dans le contexte actuel. Existe-t-il un lien entre l'éducation aux médias et à l'information et cet enseignement de l'informatique ?

Au collège, celui-ci a lieu dans le cadre du cours de technologie ainsi que de mathématiques, au cycle 4 :

⁵⁷⁰ Jacques BAUDÉ, « Éléments pour une histoire de l'enseignement de l'informatique dans l'enseignement général (école, collège, lycée) en France (1970-2017) : un développement chaotique et inachevé », *in*, présenté à « Vers un musée de l'informatique et de la société numérique », CNAM, Association Enseignement Public et Informatique (EPI), 15 juin 2017.

⁵⁷¹ CNNum, « Jules Ferry 3.0 : bâtir une école créative et juste dans un monde numérique », 2014. URL : https://cnnumerique.fr/files/2017-10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf.

[cet enseignement] n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante. Il permet d'acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique et développe des compétences dans la représentation de l'information et de son traitement, la résolution de problèmes, le contrôle des résultats. (Programmes cycle 4 – mathématiques)

L'objectif premier de l'enseignement de l'informatique et du numérique présenté ici, « leur apporter des clés de décryptage », résonne particulièrement avec le projet historique d'éducation aux médias, notamment issu de l'éducation populaire. Cependant, ce « décryptage » passe essentiellement par des compétences et une pensée technique et informatique, l'acquisition de « méthodes » : « acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique », « développer des compétences dans la représentation de l'information et de son traitement ».

Le programme de seconde, « Sciences numériques et technologies », ainsi que celui de spécialité (« informatique et sciences numériques ») comprennent des éléments contextuels permettant de comprendre les changements culturels et sociétaux contemporains :

La numérisation généralisée des données, les nouvelles modalités de traitement ou de stockage et le développement récent d'algorithmes permettant de traiter de très grands volumes de données numériques constituent une réelle rupture dans la diffusion des technologies de l'information et de la communication. Cette révolution multiplie les impacts majeurs sur les pratiques humaines. (Programmes lycée – Informatique et sciences numériques)

Toutefois, ces éléments sont à destination des enseignants davantage que des élèves, puisqu'aucune connaissance ou compétence les concernant ne s'y réfère. Il est attendu des élèves qu'ils mettent au point un programme informatique simple, « sans viser une connaissance experte et exhaustive d'un langage ou d'un logiciel particulier ». Il est admis qu'ils vont apprendre et comprendre les implications sociales du numérique, en faisant ; ce que l'on peut qualifier, en se référant au mouvement du « *make*⁵⁷² », de « paradigme du faire ». Les connaissances et compétences associées sont essentiellement techniques, aucune ne faisant référence à une réflexion sur, par exemple, la place du numérique dans la société ou la question des données personnelles. Des collaborations interdisciplinaires avec l'éducation aux médias et à l'information sont envisageables dans le cadre de la réforme du collège, ce qui peut permettre

⁵⁷² Michel LALLEMENT, *L'âge du faire: Hacking, travail, anarchie*, Paris : Éditions du Seuil, 2015, 448 p.

de creuser davantage le contexte et de développer une réflexion sur les enjeux sociétaux du numérique. Cependant, alors que le rapport annexé à la loi de 2013 soulignait que « les professeurs-documentalistes doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique », ils ne sont jamais mentionnés dans le cadre de la nouvelle discipline de spécialité ISN. De la même manière, l'éducation aux médias et à l'information n'est pas mentionnée dans ces textes, malgré les ponts qui pourraient exister entre eux. Dans les programmes scolaires, les compétences transversales à développer semblent rejoindre l'EMI, selon la définition qui en est donnée par la loi de 2013 ainsi que le Socle Commun (« faire preuve d'autonomie, d'initiative et de créativité » ; « rechercher de l'information, apprendre à utiliser des sources de qualité, partager des ressources »), mais le contenu des enseignements est uniquement axé sur l'informatique et les mathématiques (par exemple « retrouver une adresse IP à partir d'une adresse symbolique et inversement »). L'EMI étant un enseignement transversal, on peut imaginer qu'elle puisse trouver à s'exercer dans ce contexte, mais aucune référence explicite n'y est faite.

L'éducation aux médias dans les programmes du Bade-Wurtemberg (2004-2016)

Compétence médiatique et éducation aux médias dans les programmes

Dans le Bade-Wurtemberg, l'informatique (*informationstechnische Bildung*, ITG) faisait partie des programmes depuis les années 1990. Le plan de formation de 2004 transforme son statut : elle cesse d'être une matière à part, pour être intégrée de manière transversale et fondue dans l'éducation aux médias : « l'ITG apporte une contribution majeure à l'éducation aux médias (*Medienerziehung*) grâce à l'usage autonome, créatif, mais également critique des nouveaux médias électroniques comme moyens d'information, de communication et

d'expression⁵⁷³ ». C'est aussi à partir de 2004 que le plan de formation est structuré par compétences, conformément à un mouvement international et particulièrement encouragé depuis le « choc PISA » de 2000⁵⁷⁴. Dans le cadre de cette approche par compétences, le terme de « compétence médiatique » est employé de manière transversale. Il est mentionné 43 fois pour décrire des objectifs dans toutes les matières, comme ici en allemand langue maternelle : « les élèves peuvent appréhender l'offre littéraire et médiatique de manière critique ; savoir s'y prendre avec les différents médias comme moyens d'information, de communication, de divertissement, de construction des opinions, de publicité, de manipulation et de création esthétique ; comparer les possibilités d'usage et les modes de réception des médias imprimés avec ceux d'autres médias ; appliquer les bases de l'analyse filmique, également en comparaison de la création de textes littéraires⁵⁷⁵ ». La compétence médiatique doit permettre aux élèves à se forger une opinion et à se prémunir contre la manipulation ; on peut faire ici l'hypothèse que le contexte historique allemand a une certaine influence. Fortement inscrite dans le cours d'allemand, la compétence médiatique a une portée qui va au-delà des médias imprimés, puisqu'elle doit permettre aux élèves de comparer les différents types de médias et de développer leur jugement esthétique, notamment au sujet du film. On la retrouve également dans le domaine des langues vivantes.

La réforme éducative de 2016 applique les recommandations de la KMK de 2012 et ancre l'éducation aux médias (*Medienbildung*) sous deux formes : comme enseignement transversal, conformément aux demandes de la KMK, sous la forme d'une « ligne directrice » à intégrer à toutes les matières (*Leitperspektive*) d'une part, et comme « cours de base » (*Basiskurs*), à destination des enfants de cinquième classe entrant au secondaire d'autre part.

⁵⁷³ „Durch den selbstbestimmten und kreativen, aber auch kritischen Gebrauch der neuen elektronischen Medien als Informations-, Kommunikations- und Ausdrucksmittel leistet die Informationstechnische Grundbildung auch einen wesentlichen Beitrag zur Medienerziehung“. (introduction aux programmes, 2004 ; notre traduction)

⁵⁷⁴ Les résultats du système éducatif allemand, en-dessous de la moyenne de l'OCDE, ont provoqué un « choc » et une réponse de la part des politiques éducatives, pour améliorer le système et l'harmoniser davantage.

⁵⁷⁵ „Die Schülerinnen und Schüler können das Literatur- und Medienangebot nutzen und kritisch damit umgehen ; mit den verschiedenen Medien als Mittel der Information, Kommunikation, Unterhaltung, Meinungsbildung, Werbung, Manipulation und ästhetischen Gestaltung sinnvoll umgehen ; Nutzungsmöglichkeiten und Rezeptionsweisen der Printmedien mit denen anderer Medien vergleichen ; Grundbegriffe der Filmanalyse anwenden, auch im Vergleich mit Gestaltungsmitteln literarischer Texte.“ (notre traduction)

Un enseignement à la fois transversal et disciplinarisé

L'éducation aux médias comme ligne directrice transversale est décrite comme suit :

L'évolution de notre société vers une société médiatisée fait de l'éducation aux médias une part importante de l'éducation générale. Son objectif est de rendre les enfants et les adolescents plus forts, afin qu'ils puissent se confronter aux nouvelles exigences et aux défis de cette société médiatisée en toute confiance et avec les capacités nécessaires. Y contribuent un usage sensé, réfléchi et responsable des médias, ainsi qu'un choix délibéré au sein de la diversité de l'offre médiatique, à l'école et dans la vie quotidienne⁵⁷⁶.

Le projet s'inscrit dans une filiation directe avec l'approche de la KMK : les adjectifs « confiant » (*selbstbewusst*), « responsable » (*verantwortungsbewusst*), « sensé et réfléchi » (*sinnvoll, reflektiert*) sont également présents dans le texte de 2012, tout comme la capacité à opérer « des choix délibérés au sein de la diversité de l'offre médiatique ». Les médias de divertissement et de communication sont particulièrement visés.

Les thématiques liées à cette « ligne directrice » sont la « société médiatique » (*Mediengesellschaft*), l'analyse médiatique (*Medienanalyse*), l'information et le savoir (*Information und Wissen*), communication et coopération (*Kommunizieren und Kooperieren*), produire et présenter (*Produktion und Präsentation*), la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz*), l'autodétermination informationnelle (*informationelle Selbstbestimmung*) et les compétences de base en informatique (*informationstechnische Grundlage*). Celles-ci sont transversales à tous les programmes et s'appliquent à des compétences et connaissances variées ; elles sont souvent répétées dans le texte, ce qui implique que chacun de ces termes apparaisse au moins 60 fois dans le corpus.

Ces lignes directrices sont ensuite déclinées en fonction de chaque discipline sous la forme d'un court paragraphe. Une codification thématique de ces énoncés relatifs à l'éducation aux médias dans chacune des matières a permis de faire émerger plusieurs axes : amélioration des apprentissages, dans une démarche d'éducation par les médias ; capacités d'analyse, déclinées

⁵⁷⁶ „Die Entwicklung unserer Gesellschaft zu einer Mediengesellschaft macht Medienbildung zu einem wichtigen Bestandteil allgemeiner Bildung. Ziel von Medienbildung ist es, Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit dafür erforderlichen Fähigkeiten begegnen können. Dazu gehören eine sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien sowie eine überlegte Auswahl aus der Medienvielfalt in Schule und Alltag.“ (notre traduction) : Texte récupéré de http://www.bildungsplaenebw.de/,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_MB

sous différentes formes (analyse critique de l'information, des médias, analyse de textes médiatiques) ; communication interpersonnelle et coopération ; communication visuelle ; compétences et connaissances sur les systèmes informatiques ; savoir-être (autodétermination informationnelle, autonomie, s'orienter dans le monde et faire face au changement) ; construction médiatisée de la réalité et de l'opinion publique ; créativité (devenir soi-même un média, production artistique, écriture de textes médiatiques) ; protection de la jeunesse (effets des médias, manipulation, sensibilisation aux risques, protection des données personnelles et de la vie privée). Les différentes dimensions des médias, démocratique, historique, économique, sociale, artistique et commerciale se déclinent en fonction des matières droits (droit à l'image, droits d'auteur, droits de la personne) ; écosystème médiatique (effets sur la vie quotidienne, sur la vie des jeunes, liés au concept de société médiatique (*Mediengesellschaft*)) ; information et savoir (recherche d'information, recueil de données, utilisation de l'information dans le cadre scientifique). Les catégories sont presque toutes analogues à celles de la LKM, dont le référentiel proposait un concept de compétence médiatique aux Länder, qui a visiblement été suivi (« recherche d'information », « communiquer et coopérer », « produire et présenter des médias », « analyser des médias », « société médiatique »). Seule la catégorie « compétences de base en informatique » n'y correspond pas.

Le schéma ci-dessous, issu du site du centre médiatique du Bade-Wurtemberg (LMZ), donne à voir l'organisation des savoirs en éducation aux médias :

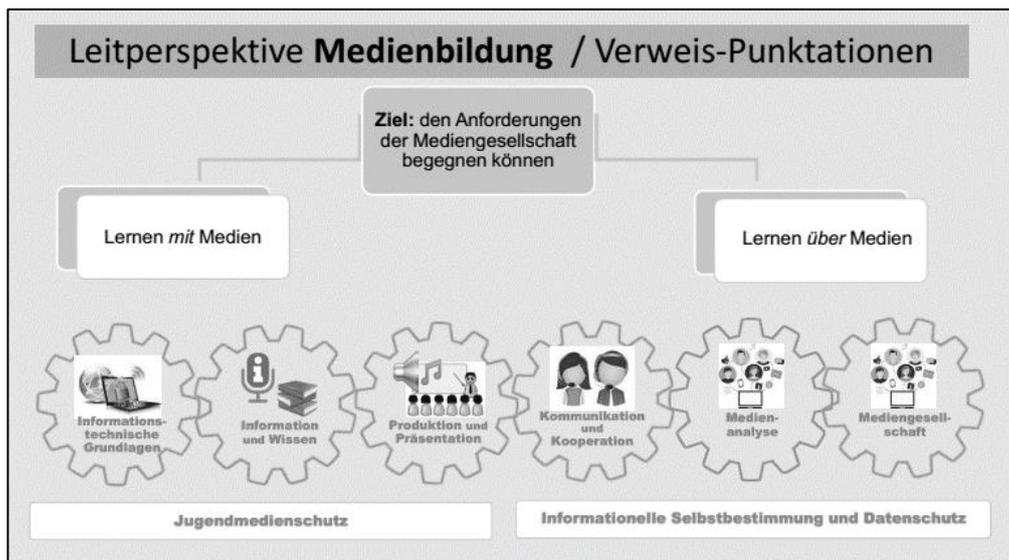


Figure 15: Schéma des domaines constituant l'enseignement transversal d'éducation aux médias dans le BW (Leitperspektive Medienbildung)

L'ancrage de l'éducation aux médias dans les programmes se divise entre éducation par les médias (*Lernen mit Medien*) et sur les médias (*Lernen über Medien*), dans le but de « répondre aux exigences de la société médiatique » (*den Anforderungen der Mediengesellschaft begegnen können*). L'entrée se fait via les concepts suivants : d'un côté, au travers des compétences de base en informatique, information et savoirs, production et présentation de contenus, relevant du domaine de la protection de la jeunesse (*Jugendmedienschutz*) ; de l'autre, par la société médiatique, analyse médiatique, coopération et communication qui appartiennent au domaine « autodétermination informationnelle et protection des données personnelles ». Ces termes sont également employés par la KMK.

Mais l'éducation aux médias n'est pas uniquement un enseignement transversal : elle est également disciplinarisée. Le cours de base d'éducation aux médias (« *Basiskurs Medienbildung* ») est une spécificité du Bade-Wurtemberg. Prodigé aux élèves de cinquième classe (environ 9 ans) entrant au secondaire, il doit permettre d'harmoniser leurs compétences en informatique et leurs connaissances en éducation aux médias. L'instauration d'un cours de base d'une durée de 35 heures, à répartir sur l'année ou à utiliser sur une semaine complète, était motivée par l'hétérogénéité au sein des écoles primaires en termes de méthodes et d'équipement et un encadrement familial inégal, certains élèves risquant d'être pénalisés dans leurs apprentissages ultérieurs s'ils ne maîtrisent pas l'ordinateur ou ne développent pas de réflexivité sur leurs pratiques. Elle va à rebours des recommandations de la KMK, qui prône une approche transversale à toutes les matières. Le cours de base vise l'acquisition d'une « compétence médiatique complète » (*umfassende Medienkompetenz*) – un objectif défini dans la déclaration de la KMK de 1995 puis de 2012 - par tous les élèves, portant à la fois sur des aspects techniques d'usage et sur une dimension plus critique et créative. Il se comprend comme un « pont » entre l'école primaire et l'enseignement secondaire.

Le cours travaille cinq domaines de connaissances, qu'il partage avec la ligne directrice « éducation aux médias ». Le domaine « Information et savoir » implique de savoir utiliser un moteur de recherche, évaluer la fiabilité d'une source, structurer des informations ; « Production et présentation », d'être capable de créer un contenu médiatique en respectant le droit d'auteur et la sécurité des données, de présenter et publier un contenu ; « Communication et coopération » recouvre les règles sociales sur le net (Netiquette) nécessaires pour communiquer et utiliser un moyen de communication numérique au sein du projet ; « Société médiatisée » désigne la capacité de verbaliser les enjeux de ses usages, d'exprimer leurs bons et mauvais aspects et de proposer des mesures pour se protéger (par exemple l'addiction, ou les

effets de la violence), de sonder les effets des médias et se prémunir de toute manipulation (par exemple de la publicité). Enfin, « bases du travail médiatique » est un domaine qui concerne l'utilisation des appareils et des logiciels. Parmi les activités réalisées au sein du cours de base, on trouve des enseignements techniques, comme utiliser le traitement de texte ou PowerPoint, essentiellement afin d'harmoniser les compétences des élèves en vue de leurs apprentissages ultérieurs. Outre cet aspect technique, ce cours a pour objectif de sensibiliser les élèves au temps qu'ils passent avec les médias, à leurs enjeux (notamment en termes de données personnelles) ainsi qu'à leur place dans la vie quotidienne plus généralement. Le programme englobe à la fois la culture informationnelle, la communication, la création et les approches instrumentale (apprendre à utiliser les médias), fonctionnelle (utiliser les médias pour ses apprentissages) et protectionniste (se protéger des médias).

Ajoutons qu'en 2016, un enseignement transversal concernant l'éducation à la démocratie (*Leitfaden Demokratiebildung*) a été ajouté aux curriculums du Bade-Wurtemberg. Il ne s'agit pas de l'équivalent direct de l'éducation morale et civique (EMC) française car cette dernière est disciplinarisée, elle dispose d'heures à l'emploi du temps et est évaluée. Cependant, dans leurs contenus, les deux enseignements sont similaires : comprendre comment fonctionne le système démocratique, les élections par exemple, apprendre le débat, le pluralisme des opinions et comprendre le rôle des médias dans une démocratie.

Exploration lexicale : éléments de comparaison

Recherche d'occurrences

Afin de pouvoir comparer l'organisation des savoirs en éducation aux médias dans les programmes scolaires, nous synthétisons les occurrences des principaux termes qui y sont relatifs ainsi que la couverture que cela représente rapporté à l'ensemble du corpus⁵⁷⁷ (les programmes ne faisant pas la même longueur : le corpus français comptabilise 188 698 mots, le corpus du Bade-Wurtemberg 284 787 mots). Ces occurrences ont été recherchées à l'aide de

⁵⁷⁷ Le détail du calcul des occurrences pourra être trouvé en annexe.

la fonction « Exploration » du logiciel Sphinx iQ2⁵⁷⁸ afin de nous donner un aperçu de leur poids dans le corpus. Nous y ajoutons des verbatims afin d'illustrer des tendances. Précisons que certains concepts ne sont pas comparables : c'est le cas des concepts allemands de compétence médiatique (*Medienkompetenz*, 65 occurrences, 0,02% de couverture), société médiatique (*Mediengesellschaft*, 72 occurrences, 0,03%) et analyse médiatique (*Medienanalyse*, 144 occurrences, 0,05%). Ces concepts sont liés à des traditions de pensée spécifiques. De la même manière, il est difficile voire impossible de trouver un équivalent exact au terme « esprit critique » dans la langue allemande.

Numérique, numérisation

L'adjectif et substantif « numérique » est nettement plus structurant dans les programmes français (0,21%) qu'allemands (0,08%). Cela tient à l'usage, dans les programmes allemands, du terme « médias » (*Medien*) (0,17%), lui-même assez marginal dans les programmes français (0,04%). Le terme de « numérisation » est plus représenté dans les programmes du Bade-Wurtemberg (0,01%) qu'en France. Le phénomène de convergence est évoqué une fois dans les programmes français, au sein de la matière « Sciences numériques et technologie » (classe de seconde).

En France, le terme de « numérisation » n'est pas associé à un phénomène culturel. Il apparaît uniquement dans les programmes d'informatique et est décrit comme un processus technique :

La numérisation généralisée des données, les nouvelles modalités de traitement ou de stockage et le développement récent d'algorithmes permettant de traiter de très grands volumes de données numériques constituent une réelle rupture dans la diffusion des technologies de l'information et de la communication. (Programmes lycée (seconde) - Sciences Numériques et Technologie)

La grande majorité des mentions au numérique dans les programmes français renvoie à sa dimension de support, aux outils et aux ressources numériques. Par exemple, « séances (collectives, individuelles) de remédiation, d'amélioration des textes, avec ou sans l'outil numérique » (programme de français, cycle 4), « utiliser des outils numériques pour mutualiser

⁵⁷⁸ Cette fonctionnalité lemmatise l'ensemble des termes du lexique et permet d'explorer celui-ci en recherchant les occurrences des termes, en regroupant des concepts similaires, ainsi que d'afficher des verbatims correspondants.

des informations sur un sujet scientifique » (physique-chimie, cycle 4), ou encore, dans les programmes de sciences, à son sens originel qui renvoie au nombre (« modélisation numérique », « calcul numérique »). Le concept de « culture numérique » n'apparaît pas dans les programmes. La dimension de changement culturel est néanmoins concédée au « numérique » substantivé, ou au Web :

En développant leur culture scientifique et technologique, ils comprennent l'existence de liens étroits entre les sciences, les technologies et les sociétés, ils apprennent à apprécier et évaluer les effets et la durabilité des innovations, notamment celles liées au numérique. S'appropriier l'organisation et le fonctionnement des sociétés passe aussi par la connaissance des processus par lesquels ils se construisent. (cycle 4 – introduction des programmes)

Comprendre comment les nouvelles sociabilités numériques contribuent au lien social (Lycée (spécialisation) – sciences économiques et sociales)

Dans les programmes du Bade-Wurtemberg, la numérisation est considérée comme un phénomène social au même titre que d'autres, comme la mondialisation. Elle est mentionnée en sciences sociales (*Gemeinschaftskunde*), en éthique, en histoire, en informatique et une fois dans le programme du cours de base d'éducation aux médias. Les programmes vont au-delà d'une dimension purement technique du phénomène de numérisation pour le considérer comme un processus culturel global :

Notre société se situe à un point de rupture qui saute aux yeux: mondialisation, migration, intégration, numérisation et individualisation croissante représentent les tendances structurantes de notre époque⁵⁷⁹ (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

Avec la numérisation est apparue une dimension supplémentaire du monde réel et du vivre-ensemble. D'un côté, les possibilités offertes par l'informatique (par exemple les systèmes de navigation, les bases de données scientifiques, les plateformes de communication, les technologies de divertissement, les services de streaming, le commerce et la banque en ligne, l'internet mobile, le Cloud, la production industrielle automatisée, les systèmes de sécurité et d'assistance, les techniques médicales) enrichissent notre vie et la facilitent. D'un autre côté, ils apportent également des dangers⁵⁸⁰ (...) (Programmes Gymnasium - Cours d'initiation à l'informatique)

⁵⁷⁹ "Unsere Gesellschaft befindet sich unübersehbar in einem Umbruch: Globalisierung, Migration, Integration, Digitalisierung und eine immer weiter voranschreitende Individualisierung stellen die großen gesellschaftlichen Trends unserer Zeit dar" (notre traduction).

⁵⁸⁰ "Durch die Digitalisierung ist eine weitere Dimension der realen Welt und des Zusammenlebens entstanden. Einerseits haben viele nur durch die Informatik ermöglichten Anwendungen (wie zum Beispiel Navigationssysteme, Wissensdatenbanken, Kommunikationsplattformen, Unterhaltungselektronik, Streamingdienste, Onlineshopping, Onlinebanking, Cloud-Computing, Mobiles Internet, Automatisierte

Les élèves peuvent (1) décrire et discuter les effets transformateurs des médias dans un monde de plus en plus numérisé (2) expliquer et différencier les concepts de numérisation, monde numérique, construction médiatique de la réalité et du vécu⁵⁸¹ (Programmes Gymnasium – Ethique).

Cette dimension fait écho à la conceptualisation de la KMK dans sa stratégie de 2016. La dimension purement technique de la numérisation comme processus de traduction en langage binaire est mentionnée à une seule reprise dans le cadre du cours « informatique, mathématiques et physique » (spécialité). Dans les discours sur l'éducation, la numérisation (ou le numérique) est souvent présentée comme un phénomène extérieur auquel l'école doit s'adapter. Les programmes d'informatique du *Gymnasium* prennent le contre-pied de cette position. Plutôt que de s'adapter, il s'agirait de co-crée, de participer au processus :

Comment pouvons-nous, non seulement utiliser la numérisation, mais également y contribuer de manière autonome et responsable⁵⁸² (Programmes Gymnasium - Informatique, Mathématiques et Physique (spécialité))

Dans les programmes français et du BW, l'introduction de l'informatique dans les enseignements est justifiée par la nécessité de fournir des « clés de décryptage », des éléments de compréhension, permettant d'exercer sa citoyenneté dans un monde numérique :

En outre, un enseignement d'informatique est dispensé à la fois dans le cadre des mathématiques et de la technologie. Celui-ci n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante (cycle 4 – Technologie).

Le but du cours d'informatique est de faire développer aux élèves une compréhension du contexte, des mécanismes et des fonctionnalités des systèmes informatiques. Dans ce processus il est important, non seulement de savoir comment cela fonctionne, mais aussi de les comprendre. La conception de produits informatiques permet de faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent également se montrer créatifs et faire l'expérience de leur propre efficacité. La conscience de l'existence et de la pertinence des processus d'influence relatifs aux systèmes informatiques ainsi que l'expérience de pouvoir contribuer soi-même à la production de ces systèmes, participent à faire des

Fertigung, Sicherheitssysteme, Assistenzsysteme, Medizintechnik) unser Leben bereichert und vereinfacht. Andererseits birgt es auch Gefahren (...)" (notre traduction).

⁵⁸¹ "Die Schülerinnen und Schüler können (1) die welterschließende und weltverändernde Wirkung von Medien in einer zunehmend digitalisierten Welt beschreiben und diskutieren (2) Begriffe wie Digitalisierung, virtuelle Welt, medial konstruierte Wirklichkeit und Lebenswelt erläutern und unterscheiden" (notre traduction).

⁵⁸² "Wie können wir die Digitalisierung nicht nur nutzen, sondern auch selbstbestimmt und verantwortungsvoll gestalten" (notre traduction).

élèves des citoyens et citoyennes capables de prendre des décisions responsables⁵⁸³.
(Programmes Gymnasium - cours d'initiation à l'informatique)

Dans les deux cas, la production est associée à la compréhension des processus informatiques, cette dernière permettant d'atteindre l'autonomie dans les usages.

Usages et socialisation aux médias

Il s'agit ici d'étudier comment les programmes prennent en compte les pratiques et usages des jeunes ainsi que, plus largement, la place des médias dans le processus de socialisation. On peut remarquer que dans le cas allemand, les termes relatifs à la « responsabilité » sont structurants, avec 472 occurrences (0,17%) et qu'il s'agit probablement d'un élément important de la culture éducative du BW.

Les usages et pratiques numériques sont mentionnés un peu plus souvent dans les programmes français que dans ceux du BW (122 contre 78 pour *Nutzung* et 19 pour *Umgang*⁵⁸⁴). Dans les programmes français, les deux seules mentions du terme « pratiques numériques » ont lieu dans les programmes d'arts plastiques, dans une dimension plus culturelle. Dans les deux cas, en éducation aux médias, il s'agit essentiellement d'encadrer les usages afin de leur faire atteindre un certain nombre d'objectifs (devenir plus sûrs, responsables, autonomes etc.). Le cas allemand a la particularité d'insister sur une dimension réflexive : faire réfléchir les jeunes à leurs usages, à leurs implications au-delà de leur personne (enjeux économiques, sociaux) ainsi qu'aux dangers potentiels qu'ils recèlent. Les réseaux sociaux sont mentionnés (un peu plus en proportion dans les programmes français, 0,02% contre 0,01%) sans être structurants. En France il s'agit essentiellement de promouvoir des usages responsables et policés. Dans le BW, outre cette dimension, les réseaux sociaux sont le support

⁵⁸³ "Ziel des Informatikunterrichts ist es, dass Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für Hintergründe, Mechanismen und Funktionsweisen von informatischen Systemen entwickeln. Dabei ist es von großer Bedeutung, nicht nur zu wissen, wie Anwendungen genutzt werden, sondern auch ihre Funktionsweise zu verstehen. Bei der Erstellung von informatischen Produkten erleben die Schülerinnen und Schüler, wie sie selbst gestalterisch tätig werden können und erfahren ihre Selbstwirksamkeit. Ein Bewusstsein für die Existenz und Relevanz der Beeinflussungen durch informatische Systeme sowie die Erfahrung, informatische Systeme selbst mitgestalten zu können, tragen dazu bei, dass sie als mündige Bürgerinnen und Bürger in der Gesellschaft verantwortungsvoll Entscheidungen treffen können" (notre traduction).

⁵⁸⁴ Nous considérons que le terme « *Umgang mit Medien* » peut être considéré comme l'équivalent de « pratiques médiatiques », bien que « *Umgang* » signifie plutôt « contact », « fréquentation ». « Fréquentation des médias » désigne selon nous une interaction routinisée, familière avec les médias, qui se rapproche de la signification du terme de « pratiques médiatiques ».

d'une réflexion sur les évolutions de la politique, la communication interpersonnelle et la place de l'individu au sein d'un groupe.

Les programmes du BW ont pour spécificité de mettre l'accent sur la « personnalité » – un terme qui apparaît 66 fois dans les programmes du BW et une seule fois en France, cette seule occurrence ne désignant pas celle des élèves. Les programmes du BW font un lien entre usages du numérique et construction de la personnalité :

Décrire les opportunités et les risques des médias numériques. Trouver des possibilités de confrontation à sa propre personnalité (jeux de rôle, portraits, Lapbooks⁵⁸⁵ (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

Les médias font partie des principales instances de socialisation des jeunes. Cette prise en compte apparaît ainsi dans les textes :

Les espaces de perception partagés par les médias servent également d'instance de socialisation aux enfants et aux adolescents⁵⁸⁶ (Programmes Gymnasium – Cours de base d'éducation aux médias)

Être capable d'illustrer la pluralité des instances de socialisation et connaître le rôle spécifique de la famille, de l'école, des médias et du groupe des pairs dans le processus de socialisation des enfants et des jeunes. (Programmes lycée (spécialisation) – Sciences économiques et sociales)

Les programmes d'EMC au lycée se réfèrent aux « instances de socialisation : École, État, religion, organisations syndicales » et n'y incluent pas les médias. Ceux-ci apparaissent seulement en sciences économiques et sociales, qui sont une discipline de spécialité, alors que dans le BW tous les élèves sont concernés par le cours de base.

Rechercher, évaluer et utiliser l'information

On observe tout d'abord que la formation des élèves aux méthodes de recherche d'information est une préoccupation partagée :

⁵⁸⁵ "Chancen und Risiken digitaler Medien beschreiben. Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit (Rollenspiele, Steckbriefe, Lapbooks) schaffen" (notre traduction).

⁵⁸⁶ "Medial vermittelte Erfahrungsräume dienen Kindern und Jugendlichen auch als Sozialisationsinstanz" (notre traduction).

L'éducation aux médias et à l'information passe d'abord par l'acquisition d'une méthode de recherche d'informations et de leur exploitation mise en œuvre dans les diverses disciplines (Programmes cycle 4 – Introduction)

Les élèves peuvent nommer et utiliser des critères pour trier l'information. Ils peuvent reconnaître et évaluer correctement les intérêts et buts des différents médias et des sources dans la diffusion de l'information. Ils apprennent à connaître différentes sources informationnelles et médiatiques ; des techniques de recherche sur Internet, dans les bibliothèques, dans les revues (spécialisées), les journaux⁵⁸⁷ (...) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « éducation à la démocratie »).

L'adverbe « d'abord » introduit la prééminence de cette problématique en éducation aux médias et à l'information, en France. Au BW les questions de documentation sont transversales.

Dans le cours de base d'éducation aux médias, « Information et savoir » fait partie des axes principaux ; l'éducation aux médias inclut donc une dimension de médiation des savoirs. Cet axe est introduit ainsi :

Les élèves ont accès aux informations (numériques) et les utilisent pour l'acquisition et l'utilisation du savoir. Leur accès aux sources informations numériques ainsi que le choix et l'évaluation se fait de manière raisonnée et adaptée à leur âge⁵⁸⁸ (Programmes Gymnasium – Cours de base d'éducation aux médias)

La deuxième dimension de l'information concerne son utilisation dans le cadre des enseignements. Dans ce cas elle est traitée comme support, comme dans le cours d'allemand (dans le BW) et de français. Dans les programmes de langues vivantes, l'utilisation de l'information vise à renforcer les compétences linguistiques et sa transmission efficace constitue un but visé :

Peut exploiter des informations et des arguments venant d'un texte / dossier complexe (en langue X), afin de commenter un sujet (en langue Y), de tirer des conclusions, d'ajouter son opinion et c. en prenant en compte le style et le registre d'origine. (Programmes cycle 4 – Français)

⁵⁸⁷ "Die SuS können wichtige Kriterien zur Einordnung von Informationen benennen und anwenden. Die SuS können die Interessen und Ziele unterschiedlicher Medien und Quellen bei der Verbreitung von Informationen erkennen und angemessen bewerten. Kennenlernen unterschiedlicher Informationsquellen und -medien; Techniken zur Recherche im Internet, in Bibliotheken, in (Fach-)Zeitschriften, Zeitungen ; (...)" (notre traduction).

⁵⁸⁸ "Die Schülerinnen und Schüler greifen auf (digitale) Informationen zurück und nutzen sie für den Erwerb und die Anwendung von Wissen. Ihr Zugriff auf digitale Informationsquellen sowie die Auswahl und Verwertung von Informationen erfolgen altersgemäß und sachgerecht" (notre traduction).

Troisièmement, les problématiques liées à l'abondance d'informations et à leur évaluation sont communes aux programmes du BW et de la France :

Dans une société marquée par l'abondance des informations, les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution (Programmes cycle 4 – Introduction).

Les citoyens et citoyennes autonomes doivent être en mesure de rassembler, d'organiser et d'évaluer correctement l'information⁵⁸⁹ (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

On peut dire que dans les deux cas, les thématiques liées à la culture informationnelle (compétences de recherche d'information, traitement de l'information et évaluation) sont structurantes dans les programmes. La production d'information sert des fins disciplinaires (améliorer l'expression écrite et/ou orale), ainsi qu'à acquérir des techniques efficaces de documentation et de restitution. Dans le cas français, les programmes font référence à la création de médias scolaires, ce qui n'est pas le cas dans le BW⁵⁹⁰. Ajoutons à cela le rôle du professeur-documentaliste, sans équivalent dans le BW. Il est mentionné 12 fois (0,01%) dans les programmes français et pas dans toutes les matières : en français, histoire des arts, histoire-géographie, SVT et EMI au cycle 4, français, langues vivantes, histoire-géographie et spécialisation en arts, soit essentiellement dans le cadre des humanités. Les mentions concernent majoritairement des pistes de travail interdisciplinaire, ainsi que le recours à son expertise de recherche documentaire dans le cadre d'enseignements par projets.

Presse, journalisme, fausses informations

L'information au sens journalistique apparaît peu dans les programmes du BW. La presse n'y est pas un support privilégié. En France, celle-ci apparaît essentiellement dans les programmes de français, qui comprennent des dimensions EMI :

⁵⁸⁹ "Mündige Bürgerinnen und Bürger benötigen die Fähigkeiten, Informationen zu sammeln, einzuordnen und angemessen zu bewerten" (notre traduction).

⁵⁹⁰ La production est une des dimensions structurantes de la ligne directrice « éducation aux médias » et du cours de base, mais c'est une production plutôt informationnelle (restitution d'information, techniques de présentation) et esthétique (production d'images, de vidéos...) qui est visée.

Découvrir des articles, des reportages, des images d'information sur des supports et dans des formats variés, se rapportant à un même événement, à une question de société ou à une thématique commune ; - comprendre l'importance de la vérification et du recoupement des sources, la différence entre fait brut et information, les effets de la rédaction, de la citation réduite et du montage ; - s'interroger sur les évolutions éditoriales de l'information (Programmes cycle 4 - Français)

En France, le journalisme est à la fois considéré comme un domaine d'écriture spécifique et un enjeu démocratique abordé en EMC :

Le professeur trouve aisément un complément à l'étude de la littérature d'idées et de la presse dans la littérature engagée, l'actualité éditoriale, littéraire et artistique, et notamment dans la critique journalistique sous toutes ses formes (journaux, hebdomadaires, presse spécialisée, sur support imprimé ou numérique, etc.) (Programmes Lycée – Français).

Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d'expression. Aborder les enjeux de la liberté de la presse. Mener une réflexion sur la place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique (Programmes cycle 4 – EMC)

Dans le BW, cette dimension démocratique prévaut, principalement sous la forme du journalisme d'investigation, auquel une fonction de « contrôle du pouvoir politique » est attribuée. Les rares mentions à la presse et au journalisme y ont lieu dans le cadre de l'éducation à la démocratie, dans une démarche de décryptage et d'analyse critique :

L'analyse critique des possibles intérêts et buts derrière les actualités et les informations⁵⁹¹ (Programmes Gymnasium - Enseignement transversal « Education à la démocratie »).

Les élèves peuvent expliquer (1) le contrôle de l'autorité politique par les médias (par exemple le journalisme d'investigation) (...) ⁵⁹² (Programmes Gymnasium - Sciences sociales).

Dans le BW, la liberté de la presse (*Pressefreiheit*) et les enjeux liés aux fausses informations (« *Fake news* ») sont mentionnés uniquement dans le cadre du cours transversal d'éducation à la démocratie. En France, cette thématique est plus transversale. Les fausses informations sont mentionnées comme un enjeu démocratique et apparaissent dans les programmes du lycée, en enseignement scientifique, EMC, Sciences numériques et technologie

⁵⁹¹ “medienkritische Analyse von möglichen Interessen und Zielen hinter Nachrichten und Informationen” (notre traduction).

⁵⁹² “Die Schülerinnen und Schüler können (1) die Kontrolle politischer Herrschaft durch Medien erläutern (zum Beispiel investigativer Journalismus)” (notre traduction).

ainsi qu'en littérature. Les enjeux sont les mêmes : développer l'esprit critique des élèves pour leur permettre de mieux évaluer l'information.

Démocratie, citoyenneté

La notion de citoyenneté est structurante dans les programmes du BW (175 occurrences), à proportion à peu près égale avec les programmes français (0,05 et 0,06% de couverture). Les termes liés à la démocratie sont plus structurants, avec 379 occurrences (« l'aptitude à la démocratie », *Demokratiefähigkeit*, est une dimension de l'enseignement transversal « Education au développement durable »). Dans les programmes du BW, la dimension politique des médias apparaît de manière transversale dans plusieurs matières :

*Le sens de la démocratie et l'éducation au jugement dans le domaine des médias présupposent une communication et coopération (numériques) réfléchies et respectueuses*⁵⁹³ (Programmes Gymnasium – cours de base d'éducation aux médias).

*Ils comprennent que la confrontation critique aux médias est importante pour le développement d'une communauté démocratique et des structures de la société civile*⁵⁹⁴ (Programmes Gymnasium - Histoire)

*Les élèves développent une compréhension critique du rôle des médias (de masse) comme « quatrième pouvoir » dans les démocraties modernes. Ils sont capables d'utiliser les médias pour leur propre recherche d'information et la formation de leur jugement de manière réceptive, ainsi que de contribuer activement à la formation de l'opinion publique*⁵⁹⁵ (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

Dans les programmes français, les compétences associées à la dimension démocratique des médias apparaissent dans le chapitre sur l'EMI au cycle 4 ainsi qu'en EMC :

S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique. (...) Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique (Programmes cycle 4 – Education aux médias et à l'information) ; Travailler sur la liberté de la presse et la liberté d'expression ; Aborder les enjeux de la liberté de la presse ; Mener une réflexion sur la

⁵⁹³ "Demokratiefähigkeit und solide Urteilsbildung im Bereich der Medien setzen reflektierte und respektvolle (digitale) Kommunikation und Kooperation voraus" (notre traduction).

⁵⁹⁴ "Sie erfahren, wie wichtig die kritische Auseinandersetzung mit Medien für die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens und seiner zivilgesellschaftlichen Strukturen ist" (notre traduction).

⁵⁹⁵ "Schülerinnen und Schüler entwickeln hier ein kritisches Verständnis für die Rolle von (Massen-)Medien als „vierte Gewalt“ in der modernen Demokratie. Sie werden befähigt, Medien zur eigenen Informationsgewinnung und politischen Urteilsbildung rezeptiv zu nutzen sowie die öffentliche politische Meinungs- und Willensbildung aktiv zu gestalten" (notre traduction).

place et la diversité des médias dans la vie sociale et politique (Programmes cycle 4 – EMC)

Axe 1 – Fondements et fragilités du lien social (...) Objets d'enseignement possibles : Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation. Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « fake news ». Les communautés virtuelles et la communauté réelle : individualisme, image de soi, confiance, mécanisme de la mise à l'écart et du harcèlement. Les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo et c.) (Programmes Lycée – EMC)

Les verbes « s'interroger » et « se questionner » indiquent une approche plutôt axée sur le débat et la discussion entre les élèves que sur la simple transmission de connaissances. Au lycée le terme « médias » n'apparaît pas dans les programmes d'EMC mais quelques thématiques se rattachent à l'EMI : « les réseaux sociaux et la fabrique de l'information », « les communautés virtuelles et la communauté réelle » et dans une optique de protection de la jeunesse, « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger ». On peut y ajouter « les nouvelles formes de solidarité et d'engagement », qui incluent les réseaux sociaux et Internet.

Dans le BW, le programme de l'enseignement transversal « Education à la démocratie » comprend de nombreuses mentions à des termes relatifs aux médias (69 occurrences), à la fois comme ressources (« comprendre le fonctionnement d'une démocratie grâce à des méthodes élémentaires et des médias éducatifs⁵⁹⁶ ») et comme objets d'enseignement (« rôle des médias (sociaux) et des leaders d'opinion⁵⁹⁷ »). Le concept de compétence médiatique y est mobilisé afin d'introduire les élèves à la complexité du monde médiatique et leur donner les moyens d'exprimer leurs positions : « Les compétences médiatiques agissent contre une vision uniforme et une prise de parti irréfléchie et renforcent la capacité à rendre ses propres positions visibles à d'autres⁵⁹⁸ ». L'objectif est de les familiariser à la diversité des opinions afin de lutter contre le populisme et l'extrémisme. Ajoutons que la question de la défiance dans les médias et plus généralement dans les institutions est commune aux programmes français et du BW. Celle-ci est reliée à une fragilisation de la société, une réception accrue des théories du complot et du populisme :

⁵⁹⁶ "So lassen sich beispielsweise bereits in der Grundschule über elementarisierende Methoden und Lernmedien Zugänge zur Demokratie als Herrschaftsform erschließen" (traduction libre).

⁵⁹⁷ "Rolle von (sozialen) Medien und Meinungsführerinnen und -führern" (notre traduction).

⁵⁹⁸ "Medienkompetenzen wirken einer einseitigen Sicht und unreflektierten Parteinahme entgegen und stärken die Fähigkeit, sich in seiner Position für andere sichtbar zu machen" (notre traduction).

L'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale et vis-à-vis des institutions. La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues « vérités alternatives ») (programmes lycée – EMC)

La confiance dans les institutions politiques, les médias et les autres – le manque de confiance dans les institutions démocratiques et leur capacité à résoudre les problèmes, en lien avec la méfiance accrue envers les médias publics, augmente la sensibilité aux modèles de pensée populistes et autoritaires et aux théories du complot⁵⁹⁹ (programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

Curieusement, alors que le pluralisme est défendu par le CLEMI depuis sa création et semblerait caractéristique du projet français d'éducation aux médias, le terme trouve peu d'écho dans les programmes scolaires (2 occurrences dans le programme d'EMC du cycle 4). Il est plus prégnant dans ceux du BW car il s'agit d'une compétence transversale (« *Pluralismus und Toleranz* ») qui s'inscrit elle-même dans la ligne directrice « Education à la tolérance et à l'acceptation de la diversité ». Le terme « pluralisme » renvoie essentiellement à la diversité culturelle.

Communiquer, collaborer

La communication est une thématique peu structurante dans les programmes français comparés à ceux du BW (0,07% contre 0,18% de couverture). En France les termes « communiquer » et « communication » se retrouvent essentiellement dans les programmes des langues vivantes et de français et peu dans le sens de communication informelle. Il s'agit avant tout d'échanger des contenus relatifs aux enseignements :

Communiquer et utiliser le numérique - Communiquer sur ses démarches, ses résultats et ses choix, en argumentant. - Communiquer dans un langage scientifiquement approprié (Programmes cycle 4 – SVT)

Concernant l'EMI, la communication semble faire partie de son périmètre, si on se réfère à l'introduction des programmes du cycle 4 : « l'éducation aux médias et à l'information aide à maîtriser les systèmes d'information et de communication à travers lesquels se

⁵⁹⁹ "Vertrauen in politische Institutionen, Medien und in andere Menschen - Fehlendes Vertrauen in demokratische Institutionen und deren Problemlösungskompetenz in Verbindung mit wachsendem Misstrauen gegenüber öffentlich-rechtlichen Medien erhöht die Affinität zu populistischen/ autoritären Denkmustern und die Empfänglichkeit für Verschwörungsmymen" (notre traduction).

construisent le rapport aux autres et l'autonomie ». Cependant, dans la description plus détaillée des compétences, il est indiqué que celles-ci visent « une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle ; une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation ; un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion ». La communication interpersonnelle, via les réseaux sociaux notamment, n'entre pas dans cette description. Les seules mentions qui y sont faites sont indirectes et visent à développer un usage sûr et policé (« Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux ») et à collaborer avec d'autres élèves dans le cadre des enseignements (« Utiliser les plates formes collaboratives numériques pour coopérer avec les autres »). Dans le cas des programmes du BW, la communication interpersonnelle occupe une place plus importante :

Les méthodes de travail du cours de base d'éducation aux médias encouragent l'apprentissage autonome et coopératif, l'autorégulation ainsi que la capacité à travailler en équipe et à communiquer⁶⁰⁰ (Programmes Gymnasium – cours de base d'éducation aux médias).

Les avantages et possibilités de la communication sur les réseaux sociaux ; leurs conditions et modalités d'utilisation ; les possibilités de limitation d'accès⁶⁰¹ [Contenu s'appliquant à la compétence « Qu'est-ce que les autres doivent savoir de moi ? »] (programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »)

De la même manière, « collaboration » et « collaborer » apparaissent plus souvent dans les programmes du BW. Cela est dû au fait que « communication et collaboration » représente une compétence transversale, régulièrement mentionnée dans toutes les matières. Cette différence peut aussi s'expliquer par l'accent mis, dans l'approche française, sur « les phénomènes informationnels » au détriment des phénomènes de communication.

Représentations médiatiques

Les mentions aux « stéréotypes », assez rares dans les programmes français, correspondent surtout aux programmes de langues vivantes (lutter contre les stéréotypes par la

⁶⁰⁰ “Die auf den mediendidaktischen Prinzipien beruhenden Arbeitsweisen im Basiskurs Medienbildung fördern das selbstständige und kooperative Lernen, die Selbstregulation sowie die Team- und Kommunikationsfähigkeit junger Menschen” (notre traduction).

⁶⁰¹ “Vorteile und Möglichkeiten bei der Kommunikation über soziale Medien; allgemeine Geschäftsbedingungen und Nutzungsbestimmungen von sozialen Medien” (notre traduction).

rencontre d'autres cultures). Dans le BW il s'agit une nouvelle fois d'une compétence transversale (« formes de préjugés, stéréotypes, clichés », *Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees*) que l'on retrouve dans les programmes de toutes les disciplines. La question spécifique des stéréotypes de genre apparaît 4 fois dans les programmes du BW.

Dans les programmes français comme dans ceux du BW, la question des représentations médiatiques et de leur rôle dans la construction de la réalité est abordée :

Ils apprennent aussi à utiliser des outils de communication en opérant notamment une distinction, absolument nécessaire, entre espace privé et espace public, en comprenant que les médias véhiculent des représentations du monde qu'il faut connaître et reconnaître (Programmes cycle 4 – Introduction)

Les élèves peuvent (...) expliquer et différencier des concepts comme la numérisation, le monde numérique, la construction médiatisée de la réalité et du vécu⁶⁰² (Programmes Gymnasium – Ethique).

Enfin, on retrouve dans les deux cas l'idée que le cours d'art lutte contre les stéréotypes et permet de réfléchir aux questions de représentation du corps :

Les arts visuels remettent en question les préjugés, les stéréotypes, les clichés et les points de vue dogmatiques⁶⁰³ (Gymnasium - Arts plastiques).

Questions éthiques liées à la représentation du corps, questions des stéréotypes, des tabous (...) (lycée, spécialisation Arts)

On peut observer un ancrage, du côté du BW, dans les théories de la construction médiatisée de la réalité, qui fait écho aux textes de cadrage présentés précédemment. La définition du terme de « représentation » dans les programmes français se rapproche davantage du modèle anglo-saxon.

Critique, jugement

L'adjectif et nom commun liés à la « critique » sont représentés dans des proportions similaires dans les deux corpus (0,07% et 0,08%). Une spécificité tient au concept francophone

⁶⁰² "Die Schülerinnen und Schüler können (...) (2) Begriffe wie Digitalisierung, virtuelle Welt, medial konstruierte Wirklichkeit und Lebenswelt erläutern und unterscheiden" (notre traduction).

⁶⁰³ "Bildende Kunst stellt Vorurteile, Stereotypen, Klischees und dogmatische Ansichten grundsätzlich in Frage" (notre traduction).

d'« esprit critique », qui n'a pas d'équivalent direct en allemand : plusieurs termes peuvent être employés, tels *Kritikfähigkeit*, *kritisches Denken*, *kritisches Bewusstsein* etc. Cela induit un biais dans le décompte de ces occurrences.

Le terme « jugement », pris comme préfixe (qui peut donner « capacité de jugement », *Urteilsfähigkeit*, par exemple), apparaît de nombreuses fois dans le corpus du BW et est assez structurant (0,13%). Il est néanmoins peu relié à l'éducation aux médias (le terme n'apparaît qu'une fois dans le programme du cours de base, aucune fois dans les paragraphes présentant les liens entre l'EAM et les matières). La capacité de jugement n'est pas explicitement reliée à l'éducation aux médias, contrairement aux textes de la KMK.

Risques, dangers

Une différence notable entre les programmes français et allemand tient à la manière d'envisager les dangers et risques des médias. Ceux-ci sont plus souvent mis en avant dans le BW, où il s'agit d'une dimension constitutive de l'éducation aux médias :

Pour être capable de se mouvoir de manière sûre et autonome dans le monde médiatique, il est nécessaire d'adopter une position réflexive qui permet de communiquer en respectant des valeurs et d'être conscient des dangers de l'usage (excessif) des médias⁶⁰⁴ (Programmes Gymnasium - cours de base d'éducation aux médias).

La citation ci-dessus est assez emblématique de l'approche du BW : la réflexivité constitue un pivot, qui permet à la fois de saisir les codes sociaux qui régissent la communication et de se protéger des risques. L'objectif est de réguler les usages numériques, le discours associant « danger » et « usages excessifs », ces derniers n'étant pas souhaitables. On reste dans le cadre d'un projet scolaire plutôt normatif. Notons que cette approche consistant à lutter contre les usages excessifs se retrouve également dans les programmes français, concernant les jeux vidéo. Le programme d'EMC au lycée mentionne ainsi « les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo, etc.) ».

⁶⁰⁴ "Um sich sicher und souverän in der Medienwelt bewegen zu können, braucht es eine reflektierte Haltung, die es ermöglicht, wertschätzend zu kommunizieren und sich über die Gefahren (übermäßigen) Medienkonsums bewusst zu sein" (notre traduction).

Mentionnons également le risque de manipulation, particulièrement abordé dans l'enseignement transversal « éducation à la démocratie » ainsi qu'en allemand. Les programmes du BW se réfèrent en outre aux « effets des médias », ce qui fait écho à la déclaration de la KMK de 2012 :

Analyse de textes pragmatiques (par exemple la parole, la presse) concernant les formes de persuasion et de manipulation⁶⁰⁵ (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »).

Les élèves bénéficient d'une compréhension minimale pour une pratique responsable et consciente des médias numériques. Ils se confrontent aux effets des médias et reconnaissent le lien entre technique utilisée et effets visés⁶⁰⁶ (Programmes Gymnasium - cours de base d'éducation aux médias).

Les risques informationnels sont introduits dans les deux cas, particulièrement dans les programmes traitant d'éducation à la démocratie :

Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation. Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « fake news » (Programmes lycée (seconde) – EMC)

La responsabilité sociale dans l'espace numérique (réseaux sociaux, fake news, protection des données personnelles, bulles de filtre⁶⁰⁷) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « Education à la démocratie »).

La protection des données personnelles (*Datenschutz*) est plus souvent mentionnée dans les programmes du BW que dans les programmes français, tout comme celle « d'autodétermination informationnelle » (*informationelle Selbstbestimmung*). Ces derniers s'y réfèrent en préférant les termes de « traces » et « d'identité numérique » :

Identifier et évaluer les intérêts et les besoins des personnes engagées et concernées par l'usage des médias (par exemple en lien avec la vie privée, la protection des données

⁶⁰⁵ “Analyse pragmatischer Texte (z. B. Reden, Presse) hinsichtlich Formen der Persuasion und Manipulation” (notre traduction).

⁶⁰⁶ “Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein grundlegendes Verständnis für einen verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien. Sie setzen sich mit der Wirkung von Medien auseinander und erkennen erste Zusammenhänge zwischen Machart und Wirkungsabsicht” (notre traduction).

⁶⁰⁷ “Soziale Verantwortung im digitalen Raum (Soziale Medien, „Fake News“, Datenschutz, Meinungsblasen)” (notre traduction).

personnelles, l'information, le divertissement, le savoir, le respect⁶⁰⁸) (Programmes Gymnasium - Ethique).

En formulant des requêtes sur des sites web dynamiques et en laissant des programmes s'exécuter sur sa machine, l'utilisateur prend des risques : il peut communiquer des informations personnelles à son insu à des serveurs qui en gardent une trace, à distance ou localement par des cookies, ou encore charger des pages contenant des programmes malveillants, par exemple permettant d'espionner en continu les actions de l'utilisateur. Par ailleurs, un navigateur peut garder un historique de toutes les interactions et le laisser accessible aux sites connectés. L'utilisateur peut utiliser des services qui s'engagent à ne pas garder de traces de ses interactions, par exemple certains moteurs de recherche. Il peut aussi paramétrer son navigateur de façon à ce que celui-ci n'enregistre pas d'historique des interactions. (Programmes lycée (seconde) – Sciences numériques et technologie)

Comprendre ce que sont l'identité et la trace numériques. (Programmes cycle 4 – EMI)

Enfin, la protection de la jeunesse vis-à-vis des médias constitue un concept identifié dans le contexte germanophone (*Jugendmedienschutz*). Il s'agit d'une des dimensions de la ligne directrice « éducation aux médias », ce qui implique que les enseignants sont tenus d'aborder les dangers des médias avec les élèves. Le terme apparaît 19 fois dans les programmes du BW, en lien avec différentes compétences, par exemple en musique. Les codes « BTV », « MB », « VB » correspondent aux différents enseignements transversaux qui peuvent s'appliquer à ce domaine précis :

Créer et faire l'expérience de la musique – Comprendre les médias – Différencier la réalité de leur vie des représentations de la réalité et de la représentation de mondes fictionnels dans les médias. BTV : Se trouver soi-même et accepter d'autres modes de vie. MB : Protection de la jeunesse vis-à-vis des médias. VB : Consommation quotidienne⁶⁰⁹ (Programmes Gymnasium – Musique)

Les risques et dangers sont plus structurants du côté du BW car ils se réfèrent à une tradition de pensée particulière, articulée autour de la notion de « protection de la jeunesse vis-à-vis des médias » (*Jugendmedienschutz*) qui implique de prendre en compte les pratiques réelles des élèves.

⁶⁰⁸ "Interessen und Bedürfnisse von Beteiligten und Betroffenen bei der Mediennutzung identifizieren und bewerten (beispielsweise bezogen auf Privatsphäre, Datenschutz, Information, Unterhaltung, Wissen, Respekt)" (notre traduction).

⁶⁰⁹ "Musik gestalten und erleben - Medien verstehen - ihre Lebenswirklichkeit von Realitätsdarstellungen und der Darstellung fiktionaler Welten in Medien unterscheiden und Unterschiede beschreiben BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen MB Jugendmedienschutz VB Alltagskonsum" (notre traduction).

Divertissement, pratiques culturelles, créativité

Le terme de « culture » est présent dans des dimensions similaires, proportionnellement un peu plus en France (0,30 contre 0,25%). Dans le BW, le terme est souvent lié à des questions interculturelles, mais également à « l'éducation artistique » (*kulturelle Bildung*). Le terme n'apparaît, dans le programme du cours de base d'éducation aux médias, que sous la forme de « culture du feedback » (« *feedback-Kultur* ») caractéristique du Web social.

Les programmes du BW font référence aux différentes fonctions des médias, parmi lesquelles figure le divertissement, la détente ou encore le plaisir :

Connaître les fonctions des textes et être capable de décrire leurs effets (information, régulation, appel, auto-présentation, divertissement⁶¹⁰) (Programmes Gymnasium - Allemand)

Expliquer et évaluer les aspects positifs de l'usage des médias, mais également les risques et dangers de l'usage (excessif) des médias et nommer des mesures préventives. Par exemple, motifs de l'usage des médias numériques (recherche d'information, participation médiatique, communication sociale, détente, plaisir⁶¹¹) (Cours de base d'éducation aux médias)

Cette dimension est un point aveugle dans les programmes français, où ces termes n'apparaissent pas. En revanche, l'éducation aux médias y est liée à la question des « pratiques culturelles », dotée d'une plus forte légitimité. Dans l'introduction des programmes du cycle 4 présentant les différents domaines du Socle Commun, le rôle de l'éducation aux médias est mentionné comme élément aidant l'élève à « se construire une culture » :

Développer des pratiques culturelles à partir d'outils de production numérique (Programmes cycle 4 - Éducation aux médias et à l'information)

Mais d'autres champs disciplinaires ou éducatifs contribuent également [au 5^e domaine du Socle], comme l'éducation aux médias et à l'information qui donne à connaître des éléments de l'histoire de l'écrit et de ses supports. Il s'agit fondamentalement d'aider les élèves à se construire une culture (Programmes cycle 4 – Introduction).

⁶¹⁰ “Textfunktionen erkennen und ihre Wirkung beschreiben (Information, Regulierung, Appell, Selbstdarstellung, Unterhaltung)” (notre traduction).

⁶¹¹ “die positiven Aspekte der Mediennutzung, aber auch die Risiken und Gefahren des (übermäßigen) Mediengebrauchs erläutern, bewerten und präventive Maßnahmen benennen: zum Beispiel Motive der Nutzung digitaler Medien (Informationsrecherche, mediale Teilhabe, soziale Kommunikation, Ablenkung, Spaß)” (notre traduction).

Le terme de « créativité » apparaît essentiellement dans les programmes de langue première ; celle-ci est travaillée par la relation avec les textes et leur production. Ce terme est légèrement plus représenté dans les programmes français. Le terme de « production », représenté dans des proportions égales dans les deux corpus, renvoie à des méthodes actives, dans lesquelles l'élève est mis en situation de production (de texte, de graphique, d'expérimentations...). Enfin, dans les deux cas, les médias sont utilisés pour leur dimension créative et expressive, en cours d'arts plastiques notamment :

Le cycle 4 introduit une approche plus spécifique des évolutions des arts plastiques à l'ère du numérique. Toutefois, les apprentissages ne se confondent pas au collège avec un enseignement isolé d'un art numérique. Les professeurs créent les conditions matérielles et didactiques d'un recours au numérique à travers des outils, des supports, des applications accessibles et des pratiques variées. Il s'agit de faire appréhender aux élèves le numérique comme technique, comme instrument, comme matériau qui se manipule et s'interroge dans une intention artistique et donc non strictement dans des usages plus poussés des logiciels de traitement des images. (Programmes cycle 4 – arts plastiques)

[Les élèves] élargissent et approfondissent progressivement leurs capacités de création et d'expression de manière autonome. Sur la surface, dans l'espace, avec les médias et dans leurs actions, ils peuvent s'exprimer consciemment. Ils découvrent et développent ainsi leur propre créativité⁶¹² (Programmes Gymnasium – Arts plastiques).

Si l'approche française semble être plutôt axée sur la culture et les pratiques culturelles, on peut dire que les programmes du BW font preuve d'un effort de prise en compte du phénomène médiatique sous toutes ses dimensions, y compris de divertissement.

Audiovisuel et éducation à l'image

L'éducation à l'image est une facette importante de l'éducation aux médias. L'analyse d'image est une démarche pédagogique permettant de « dénaturer » les documents visuels. On la retrouve essentiellement dans les programmes de langue première ainsi qu'en arts. En cours de langue, elle a une dimension instrumentale ; il s'agit d'un moyen d'acquérir du vocabulaire supplémentaire :

⁶¹² “[Die SchülerInnen] erweitern und vertiefen zunehmend selbstständig ihre Darstellungsmöglichkeiten und ihre Ausdrucksfähigkeit. In der Fläche, im Raum, mit Medien und in Aktionen können sie sich bewusst gestalterisch und handelnd ausdrücken. Dabei entdecken und entwickeln sie die eigene Kreativität” (notre traduction).

Ainsi l'apprentissage du vocabulaire du commentaire de texte littéraire ou non-fictionnel, du commentaire d'analyse d'images et de films, trouve-t-il naturellement sa place au sein du nouvel enseignement de spécialité. (Programmes lycée (spécialisation) - Langues, littérature et cultures étrangères)

Nous avons vu lors de notre analyse historique que les médias audiovisuels tenaient une grande place dans l'éducation aux médias en Allemagne. Cependant on observe que si le terme « film » est plus représenté (0,04% contre 0,02%), les programmes du BW ne font aucune référence au cinéma. Dans les programmes français, le terme apparaît dans l'éducation artistique (qui comprend un volet sur l'option « cinéma et audiovisuel ») mais également dans les programmes de français et de langues vivantes, comme objet d'étude et support d'enseignement :

On veille à familiariser les élèves non seulement avec des œuvres et des auteurs littéraires, mais aussi avec toute autre forme d'expression artistique et intellectuelle comme des articles de presse, des œuvres cinématographiques, picturales ou musicales, des extraits de littérature scientifique et c. (Programmes lycée (spécialité) – Langues et littératures étrangères)

Dans les deux cas, la télévision est assez marginale. Dans les programmes français, elle est mentionnée en histoire-géographie (« radio et télévision au XX^e siècle »), comme un élément du passé, ainsi qu'en français et en langues et littératures étrangères, en tant que support de cours (« visionnage d'adaptations théâtrales et télévisées d'œuvres classiques »). Dans aucun cas elle n'est considérée comme un élément appartenant au quotidien des élèves. En Allemagne la télévision est mentionnée dans le cours transversal « éducation à la démocratie », comme l'un des principaux médias dont les élèves doivent connaître les particularités :

Différencier l'information et le partage d'une opinion à la radio, à la télévision, dans les médias imprimés et dans les sources d'information numériques (...) Analyse de débats télévisés (...) S'exercer à l'usage des médias (par exemple médias imprimés, radio, télévision, Internet⁶¹³) (Programmes Gymnasium – Enseignement transversal « éducation à la démocratie »).

⁶¹³ "Unterscheidung von Information und Meinungsteilen in Rundfunk, Fernsehen, Printmedien und digitalen Informationsquellen (...) Analyse von Fernsehdebatten. (...) Umgang mit Medien einüben (z. B. Printmedien, Rundfunk, Fernsehen, Internet)" (notre traduction).

Il est à mentionner que les programmes de langues vivantes sont les seuls à faire mention des séries télévisées et plus largement de culture populaire (bande dessinée, chansons etc). Les programmes du BW ne font pas référence aux séries.

Comment la presse, la littérature, les séries télévisées, la publicité rendent-elles compte de toutes ces mutations (Programmes lycée (seconde) – langues vivantes).

L'enseignement de spécialité accordera également une large place aux autres arts (peinture, gravure, sculpture, photographie, cinéma et séries télévisées, roman graphique, chanson et c.) (...) . Des romans comme 1984 de George Orwell ou Brave New World d'Aldous Huxley peuvent ainsi être mis en regard de films comme Gattaca d'Andrew Niccol ou Artificial Intelligence de Stephen Spielberg, ou encore de séries télévisées comme Black Mirror, Westworld ou The Handmaid's Tale. (Enseignement de spécialité – lycée).

Les industries culturelles médiatisées et l'éducation à l'image sont particulièrement abordées dans le cadre des cours de langue et en arts : elles constituent donc une ouverture sur les produits médiatiques dotés d'une faible légitimité culturelle. Dans le cas du BW, la prise en compte du divertissement ne s'accompagne pas d'exemples précis et n'est pas associé à des pratiques culturelles ; son périmètre reste assez vague.

Éléments de synthèse

L'exploration lexicale par le décompte des occurrences et l'identification de thèmes spécifiques aura permis de mettre en exergue des univers de discours et de soutenir ainsi notre démarche comparative. Parmi les points de convergence observés, on peut d'abord mentionner le statut de l'éducation aux médias. Dans les deux cas, celle-ci est abordée comme une thématique transversale (ligne directrice, *Leitperspektive*, en allemand), qui doit être abordée par toutes les disciplines. La différence réside dans la manière d'ancrer cette thématique dans les programmes. En France, l'introduction des programmes du cycle 4 précise qu'il s'agit d'un enseignement transversal, mais l'EMI est présentée dans une rubrique distincte. Dans le cas du BW, les enseignements transversaux ont été codés de manière à être immédiatement identifiables par les enseignants de discipline et pour chaque matière, un paragraphe est dédié aux liens entre la discipline et chaque ligne directrice, y compris l'éducation aux médias. On peut présumer que cette méthode permet de faciliter la mise en place d'enseignements transversaux, mais nous n'avons pas à notre disposition d'éléments empiriques pour étayer cette hypothèse. Une piste supplémentaire de recherche pourrait consister à interroger de manière

comparative les enseignants sur leurs pratiques d'éducation aux médias et leur réception de ces dispositifs.

La culture informationnelle (savoir rechercher l'information, l'évaluer, l'organiser, la restituer) et la question des représentations constituent des thématiques partagées – bien que le BW se réfère, comme les textes fédéraux, à la théorie de la construction médiatisée de la réalité et la France plutôt au modèle anglo-saxon issu des travaux de Len Masterman. Ensuite, les éducations à la démocratie (EMC et enseignement transversal) ont un périmètre semblable et prennent en compte les phénomènes informationnels. Ces programmes abordent de plus en plus certains phénomènes (ou problèmes) sociétaux comme la défiance vis-à-vis des médias traditionnels, la montée des théories du complot et les fausses informations. L'entrée de l'informatique dans les programmes est justifiée de manière analogue, pour donner des clés de décryptage aux élèves, en plus de leur permettre une insertion sur le marché du travail. Les dangers perçus sont sensiblement les mêmes, qu'ils soient informationnels (fake-news, infobésité) ou sociaux (harcèlement, phénomènes de repli sur soi). La dimension républicaine et citoyenne n'est pas non plus l'apanage de la France, car ces concepts apparaissent abondamment dans les programmes du BW.

Parmi les points de divergence, citons la manière de considérer les changements culturels en cour, par le biais du concept de « numérisation », qui désigne d'une part un processus culturel global (dans le BW) et de l'autre un phénomène technique (en France), la dimension culturelle du numérique y étant plus rarement abordée. Le BW a pour particularité de prendre en compte toutes les dimensions des médias, y compris la communication interpersonnelle, le divertissement, la détente et le plaisir, ainsi que leur rôle d'instance de socialisation dans sa globalité (en vue de réguler les usages, dans une visée de protection), là où les programmes français se concentrent plutôt sur des aspects informationnels et scolaires. Les « phénomènes informationnels » sont abordés dans leurs dimensions économique, sociétale, technique et éthique, mais les « phénomènes médiatiques », « communicationnels » ou même « culturels » ne le sont pas. Dans les programmes français, les médias ne sont pas toujours mentionnés comme une instance de socialisation, leur rôle semble être conçu comme périphérique. Le BW insiste particulièrement sur la protection de la jeunesse, les effets et les dangers des médias, mais reconnaît également leur rôle dans la construction de la personnalité des individus.

Ajoutons cependant que la presse et l'information d'actualité n'ont pas le même statut. En France, contrairement au BW, un rôle important est accordé à la presse comme support

d'enseignement, dans le cadre du cours de français notamment⁶¹⁴. Le journalisme est abordé différemment. Dans le BW, seul le journalisme d'investigation trouve une place dans les programmes, dans sa fonction de « contrôle » des politiques – une fonction démocratique associée par certains chercheurs à une « mythologie » du journalisme⁶¹⁵. Dans les programmes français, celui-ci est davantage abordé dans toutes ses dimensions, comme un élément constitutif du paysage médiatique.

Enfin, dans le BW, des liens clairs sont établis entre l'informatique et l'éducation aux médias (l'informatique fait en outre partie des dimensions de celle-ci), ce qui fait écho à des initiatives conjointes d'acteurs académiques et professionnels issus de ces secteurs⁶¹⁶. Dans les programmes français, informatique et EMI sont des domaines hermétiquement séparés.

Les programmes du BW concernant l'éducation aux médias, notamment celui du cours de base, se rattachent aux positions de la KMK. Leur socle théorique et conceptuel de l'éducation aux médias est similaire, à l'exception de la culture informationnelle, que la KMK ne couvre pas ; ce domaine est en revanche pris en considération par la LKM, la conférence des centres d'éducation aux médias. Le BW y multiplie les références dans ses programmes : il en fait une partie intégrante de sa ligne directrice transversale sur l'éducation aux médias et du cours de base (« information et savoir ») ainsi qu'un aspect important de l'éducation à la démocratie. En outre, le BW a tout à la fois respecté les recommandations de la KMK (mettre en place un enseignement transversal) et s'en est éloigné en disciplinarisant partiellement l'éducation aux médias, le cours ayant lieu sur une seule année scolaire et aucune heure ne lui étant automatiquement attribuée. Les indications de la KMK ne sont donc pas tout à fait reflétées dans les programmes du BW : celui-ci complète son périmètre dans une visée à la fois pragmatique (offrir des compétences informationnelles aux élèves pour améliorer leurs performances scolaires) et critique (les aider à comprendre les phénomènes informationnels).

Dans le cas français, l'ancrage de l'EMI est plus important dans les programmes scolaires que dans les textes de cadrage, ces derniers y faisant des références périphériques. Ils contribuent donc davantage à définir son périmètre. On peut néanmoins remarquer l'absence du concept de « culture numérique », alors que celui-ci est mentionné dans les textes

⁶¹⁴ Rappelons que traditionnellement, la presse n'est pas un support pédagogique privilégié en Allemagne. En outre, le droit d'auteur y est contraignant et rend difficile l'usage de la presse en classe, ce qui peut expliquer sa quasi-absence dans les programmes.

⁶¹⁵ Érik NEVEU, *Sociologie du journalisme*, Paris : La Découverte, 2009 (Repères, 3e éd.), 128 p.

⁶¹⁶ Nous renvoyons aux modèles de Dagstuhl (2016) et de Francfort (2019), chapitre 2.

d'encadrement, tel le Socle Commun, ainsi que celui de « cybercitoyenneté », défini par le site Eduscol comme l'objectif de l'éducation aux médias⁶¹⁷. Du point de vue conceptuel, il y a donc une discontinuité entre les textes d'encadrement et les programmes. En outre, l'emphase mise sur la citoyenneté dans les textes d'encadrement n'est pas exactement reflétée dans les programmes, qui n'y font pas plus référence que ceux du BW ; les dimensions politique et démocratique sont moins structurantes que les questions de culture informationnelle. Si les textes d'encadrement définissent une orientation pour le système éducatif, on peut voir qu'une reconfiguration s'opère au moment de l'identification de domaines de connaissances et de compétences précis. Certains s'ajoutent (telle la dimension informationnelle, dans le cas du BW) et d'autres sont relativisés (comme la dimension politique et citoyenne en France).

L'analyse comparée des programmes scolaires montre que la transmission des savoirs et des compétences en France concerne encore principalement les fondamentaux ainsi que la culture reconnue comme légitime (dont la presse et le journalisme font partie). La « sacralisation des disciplines », identifiée par Marlène Loicq en 2011 comme une caractéristique du système éducatif français⁶¹⁸, persiste. Le projet de l'école, sur le fond, reste inchangé, malgré la volonté politique récente d'aller vers davantage d'interdisciplinarité⁶¹⁹. Le système scolaire français se conçoit en effet « en tant que système moral, éventuellement en tant que système culturel, aux antipodes du système médiatique, porteur de principes concurrents⁶²⁰ ». Vie scolaire et vie sociale sont séparées. Le système éducatif allemand, y compris au BW, est quant à lui traditionnellement plus ouvert sur le monde social de l'élève⁶²¹. Cela peut expliquer la prise en compte des pratiques médiatiques de communication et de divertissement au sein de ses programmes scolaires, alors qu'en France des pratiques considérées comme plus légitimes (par exemple le journalisme) sont mises en avant. En plus de décrire un état idéal et « éclairé » dans le rapport aux médias, les programmes du BW incitent les enseignants à partir des pratiques réelles, dans le but de faire réfléchir les élèves aux

⁶¹⁷ Éduscol, « Éducation aux médias et à l'information - Présentation de l'EMI », 2019. URL : <https://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html#lien3>. Consulté le 10 avril 2020.

⁶¹⁸ Loicq, *Médias et interculturelité*, op. cit. (note 128).

⁶¹⁹ La réforme du collège en 2016 a généré un important mouvement de grève des enseignants. Elle visait à introduire des « enseignements pratiques interdisciplinaires » afin de décroquer les matières, initiative perçue comme potentiellement nuisible car risquant d'amputer sur les heures dédiées aux fondamentaux et de « niveller par le bas » l'enseignement. Sandrine CHESNEL, « Réforme du collège: pourquoi les profs sont en grève », *L'Express*, sect. Education, 10 avril 2015. URL : https://www.lexpress.fr/education/pour-ou-contre-la-reforme-du-college_1669485.html. Consulté le 14 août 2020.

⁶²⁰ Pierre MOEGLIN, « École et médias. Pour un renouvellement des perspectives critiques », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 3/B, n° 14, 2013, p. 25.

⁶²¹ WALLENHORST, op. cit. (note 23).

« dangers » qui leur seraient inhérents et les accompagner dans la construction de leur personnalité. Ils considèrent les médias comme une instance de socialisation. Ajoutons cependant qu'il s'agit à terme, comme en France, de réguler les usages en les rendant plus sûrs et policés.

Pour compléter cette étude et déterminer si ces éléments sont structurants dans le projet d'éducation aux médias en France et dans le BW, nous nous intéressons dans le chapitre suivant aux productions des opérateurs chargés de l'éducation aux médias – CLEMI en France et Centre médiatique régional (*Landesmedienzentrum*, LMZ) du Bade-Wurtemberg. Ces opérateurs sont chargés du déploiement de l'éducation aux médias sur le territoire, ce qui inclut la production de ressources et la formation des enseignants. Nous avons choisi d'étudier les brochures qui leur sont destinées, afin d'identifier les discours et représentations sur l'éducation aux médias qui leur sont transmis.