

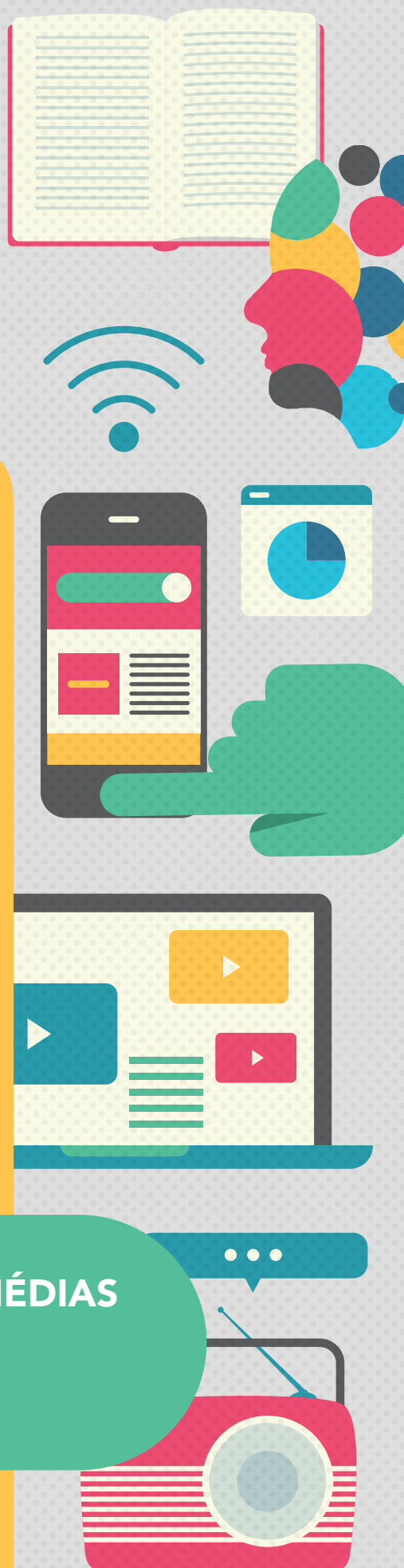


unesco

CITOYENS ÉDUQUÉS
AUX MÉDIAS ET
À L'INFORMATION

PENSER DE
MANIÈRE
CRITIQUE,
CLIQUER
À BON
ESCIENT !

PROGRAMME D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
ET À L'INFORMATION POUR LES
ÉDUCATEURS ET LES APPRENANTS



Publié en 2023 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2023

ISBN 978-92-3-200282-2



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *Media and Information Literate Citizens - Think Critically, Click Wisely! - Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners*

Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Auteurs

Alton Grizzle, Carolyn Wilson, Ramon Tuazon, C.K. Cheung, Jesús Lau, Rachel Fischer, Dorothy Gordon, Kwame Akyempong, Jagtar Singh, Paul R. Carr, Kristine Stewart, Samy Tayie, Olunifesi Suraj, Maarit Jaakkola, Gina Thésée, Curmira Gulston, Andzongo Menyeng Blaise Pascal, Zibi Fama Paul Alain

Édité par Alton Grizzle, Carolyn Wilson, Dorothy Gordon

Traduction et relecture : TRADUCTEO

Illustrations de couverture : Katharine Mugridge

Création graphique : Katharine Mugridge

Composé par l'UNESCO

Imprimé par l'UNESCO

Imprimé en France

PRÉFACE



**Audrey Azoulay,
Directrice générale de
l'UNESCO**

« Penser de manière critique, Cliquer à bon escient ! Citoyens éduqués aux médias et à l'information »

DEUXIÈME ÉDITION DU
PROGRAMME D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
ET À L'INFORMATION
POUR LES ÉDUCATEURS ET LES
APPRENANTS DE L'UNESCO

Comme la pandémie de COVID-19 l'a trop clairement démontré, l'accès à des informations fiables et fondées sur les faits est essentiel pour prendre des décisions susceptibles de sauver des vies et participer à tous les domaines de la société. Il s'agit d'un pilier essentiel de la démocratie et de notre capacité à traiter tous les problèmes majeurs auxquels nous sommes confrontés, qu'il s'agisse du changement climatique, des migrations, des conflits ou de la pauvreté.

En tant que tel, il doit être traité comme un bien public, de la même manière que l'eau que nous buvons et l'air que nous respirons.

La pandémie a été marquée par la circulation de nombreuses fausses informations et rumeurs, notamment sur les réseaux sociaux, qualifiée d'« infodémie » par de nombreux observateurs, dont le Secrétaire général des Nations Unies. Ce problème n'a cependant rien de surprenant. Il est le résultat de l'évolution massive des technologies qui, ces dernières décennies, ont complètement bouleversé la façon dont nous communiquons, interagissons et nous informons. Aujourd'hui, près de 70 % des jeunes du monde sont connectés¹. Chaque jour, plus d'un milliard d'heures de vidéo sont visionnées sur YouTube² et nous sommes près de deux milliards à nous connecter à Facebook³, et nombreux à utiliser ces plateformes comme source principale d'actualités et d'informations sur le monde.

1. UIT, 2020.

2. YouTube, 2021.

3. Facebook, 2021.

Ce n'est pas une coïncidence si la confiance dans l'information est au plus bas au niveau mondial, et plus particulièrement pour les informations trouvées en ligne, mais aussi pour celles fournies par les médias traditionnels et les gouvernements⁴.

Cette évolution va de pair avec un très grand nombre de nouvelles occasions d'éduquer, de débattre et de s'exprimer, qui exigent cependant une compréhension entièrement inédite des informations, des façons dont elles se propagent – en ligne et hors ligne –, de leur provenance et d'autres questions connexes, de la compréhension des médias et de la recherche scientifique à l'éthique et la confidentialité des données, en passant par l'impact des algorithmes et de l'intelligence artificielle.

Voilà ce qu'est, pour résumer, l'éducation aux médias et à l'information, sujet de ce nouveau programme de l'UNESCO élaboré après dix-huit mois de consultations mondiales que j'ai eu le plaisir de lancer en République de Serbie en septembre 2019. Il a été conçu pour servir de cadre global définitif pour l'enseignement, dans les années à venir, de ces compétences clés du XXI^e siècle. Il représente également une base solide pour la réorientation de l'UNESCO, alors que nous travaillons avec les gouvernements, les médias, la société civile et les plateformes en ligne pour amener la question au cœur de l'agenda mondial de l'éducation.

Ces questions nous touchent tous, et chaque pays doit s'efforcer de mettre en place des politiques nationales et institutionnelles pour en tenir compte. Chaque système éducatif à travers le monde doit développer des esprits critiques capables d'évoluer dans les flux d'informations d'aujourd'hui, de vérifier les sources, de différencier les faits de la fiction, de résister aux discours de haine et, surtout, de prendre des décisions éclairées pour mener leur vie.

Cependant, nous devons également dépasser les systèmes éducatifs formels pour développer de nouveaux outils afin d'atteindre tous les individus, de tous âges, par une approche d'apprentissage tout au long de la vie qui répond à l'évolution constante de l'environnement de l'information. Cela implique de travailler dans les lieux mêmes où prospère la mésinformation, y compris sur les réseaux sociaux eux-mêmes et parmi les groupes marginalisés pouvant exister entièrement en dehors des écosystèmes de l'information habituels.

L'avenir des sociétés démocratiques et notre réponse à toutes sortes de défis mondiaux dépendront en partie de la capacité de chaque citoyen à « penser de manière critique et à cliquer à bon escient ». Autrement dit, de l'éducation aux médias et à l'information pour tous.

4. Baromètre de confiance Edelman 2021 (enquête réalisée auprès de 33 000 personnes de 18 ans et plus dans 28 pays) : La confiance dans l'information est au plus bas : seulement 35 % des personnes interrogées répondent avoir confiance en ce qu'elle voient sur les réseaux sociaux, contre 53 % pour les médias traditionnels. Près de 60 % des personnes interrogées pensent que les affirmations des journalistes et des chefs de gouvernement sont délibérément trompeuses.

SYNTHÈSE

Pouvons-nous améliorer nos sociétés en cliquant à bon escient ?

Les fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique, entre autres, peuvent favoriser un développement inclusif et durable. Cependant, ils ne sont pas toujours à la hauteur de cet idéal, ce qui pose des difficultés aux utilisateurs de ces services. Les fournisseurs de contenus de tous types ouvrent de nouvelles opportunités d'apprentissage tout au long de la vie. Mais dans le même temps, ils ouvrent aussi la porte aux problèmes que sont la mésinformation, la désinformation, les discours de haine et la violation de la confidentialité en ligne, entre autres.

L'éducation aux médias et à l'information est un ensemble de compétences qui permet d'optimiser les avantages et de minimiser les préjudices. L'éducation aux médias et à l'information couvre les compétences qui permettent à chacun d'interagir de façon critique et efficace avec le contenu des communications, les institutions qui fournissent ce contenu et les technologies numériques. Les capacités dans ces domaines sont indispensables pour tout citoyen, quel que soit son âge ou son origine.

Près de 60 % de la population mondiale utilise Internet, et pourtant, il n'existe toujours pas de formation à grande échelle et durable à la maîtrise des médias et de l'information.

Ce programme novateur présente un cadre de compétences complet en matière d'éducation aux médias et à l'information, ainsi que des suggestions pédagogiques structurées pour les éducateurs et les apprenants. Il se compose de plusieurs modules détaillés couvrant l'éventail des compétences nécessaires pour évoluer dans l'écosystème des communications d'aujourd'hui. Cette ressource relie l'éducation aux médias et à l'information à des questions émergentes telles que l'intelligence artificielle, l'éducation à la citoyenneté numérique, l'éducation en vue du développement durable, l'éducation culturelle et l'augmentation exponentielle de la mésinformation et de la désinformation. En utilisant ce programme d'éducation aux médias et à l'information de façon efficace, chacun peut s'éduquer aux médias et à l'information, voire devenir pair éducateur dans ce domaine.



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix. »

TABLE DES MATIÈRES

Préface	III
PARTIE 1 :	1
Programme et cadre de compétences	1
PARTIE 2 :	51
Modules	51
Introduction : Comment utiliser ce programme d'EMI ?	52
Glossaire	381

L'Assemblée générale des Nations Unies appelle l'ensemble des États membres et des parties prenantes

« à élaborer et à appliquer des politiques, des plans d'action et des stratégies promouvant l'éducation aux médias et à l'information, à faire davantage œuvre de sensibilisation sur la désinformation et la mésinformation et à augmenter les moyens de les prévenir et d'y résister, selon qu'il conviendra ».

Résolution : Semaine mondiale de l'éducation aux médias et à l'information.
A/RES/75/267

PARTIE 1 : PROGRAMME ET CADRE DE COMPÉTENCES	1
Introduction	2
Notions communes à l'éducation aux médias et à l'information	8
Avantages et conditions requises de l'EMI	13
Principaux thèmes du programme d'EMI pour les éducateurs et les apprenants	14
Cadre du programme	19
Politique et vision	21
Connaissance de l'information, des médias, des communications numériques pour le développement durable, la paix, le débat démocratique et la participation sociale	21
Évaluation de l'information, des médias et des communications numériques	24
Production et utilisation de contenus pour et dans l'EMI	24
Compétences fondamentales des éducateurs	25
Pédagogies dans l'enseignement et l'apprentissage de l'EMI : utilisation du programme	36
Annexe : Sélection de ressources sur l'éducation aux médias et à l'information et sur d'autres thèmes connexes	41
PARTIE 2 : MODULES	51
Introduction : Comment utiliser ce programme d'EMI	52
Public cible du programme d'EMI	52
Principales caractéristiques du programme d'EMI	53
Processus d'adaptation du programme d'EMI : recommandations	54
Stratégies d'intégration	55
MODULE 1 : MODULE FONDAMENTAL : INTRODUCTION À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION ET AUTRES CONCEPTS CLÉS	57
Contexte et raison d'être	58
UNITÉ 1 : COMPRENDRE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : UNE ORIENTATION	63
Thèmes clés	63
Objectifs d'apprentissage	63
Approches et activités pédagogiques	66
Évaluation et recommandations	70
UNITÉ 2 : EMI, PARTICIPATION CIVIQUE ET DROIT À L'INFORMATION	70
Thèmes clés	70
Objectifs d'apprentissage	70
Approches et activités pédagogiques	72
Approches et activités pédagogiques	75
Évaluation et recommandations	76
UNITÉ 3 : INTERACTIONS AVEC LES MÉDIAS ET AUTRES FOURNISSEURS DE CONTENUS TELS QUE LES BIBLIOTHÈQUES, LES ARCHIVES ET LES ENTREPRISES DE COMMUNICATION EN LIGNE	76
Thèmes clés	76
Objectifs d'apprentissage	77
Approches et activités pédagogiques	78
Évaluation et recommandations	81

UNITÉ 4 : EMI, COMPÉTENCES NUMÉRIQUES, PARTICIPATION/CRÉATIVITÉ CULTURELLE ET ENTREPRENEURIAT	81
Thèmes clés	81
Objectifs d'apprentissage	81
Approches et activités pédagogiques	83
Évaluation et recommandations	87
UNITÉ 5 : EMI, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE	87
Thèmes clés	87
Objectifs d'apprentissage	87
Approches et activités pédagogiques	88
Évaluation et recommandations	89
MODULE 2 : COMPRÉHENSION DE L'INFORMATION ET DES TECHNOLOGIES	93
Contexte et raison d'être	94
UNITÉ 1 : TECHNOLOGIES, MÉDIAS ET SOCIÉTÉ	97
Thèmes clés	97
Objectifs d'apprentissage	97
Approches et activités pédagogiques	99
Évaluation et recommandations	101
UNITÉ 2 : LIBERTÉ, ÉTHIQUE ET RESPONSABILITÉ SOCIALE	101
Thèmes clés	101
Objectifs d'apprentissage	102
Approches et activités pédagogiques	104
Évaluation et recommandations	105
UNITÉ 3 : CE QUI FAIT L'ACTUALITÉ : EXPLORATION DES CRITÈRES	106
Thèmes clés	106
Objectifs d'apprentissage	106
Approches et activités pédagogiques	107
Évaluation et recommandations	109
UNITÉ 4 : LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES ACTUALITÉS : DÉPASSER LES 6 QUESTIONS DE BASE	110
Thèmes clés	110
Objectifs d'apprentissage	110
Évaluation et recommandations	113
MODULE 3 : RECHERCHE, CYCLE DE L'INFORMATION, TRAITEMENT DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE, PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE	117
Contexte et raison d'être	118
UNITÉ 1 : MODE DE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION ACADÉMIQUE ET SCIENTIFIQUE	122
Thèmes clés	122
Objectifs d'apprentissage	122
Approches et activités pédagogiques	122
Évaluation et recommandations	124
UNITÉ 2 : RECHERCHE : EXPLORATION DE L'INFORMATION STRATÉGIQUE	124

Thèmes clés	124
Objectifs d'apprentissage	124
Approches et activités pédagogiques	125
Évaluation et recommandations	129
UNITÉ 3 : ÉVALUATION DE L'INFORMATION ACADÉMIQUE ET SCIENTIFIQUE	129
Thèmes clés	129
Objectifs d'apprentissage	129
Approches et activités pédagogiques	130
Évaluation et recommandations	132
UNITÉ 4 : CONCEPTS ET APPLICATIONS DE L'ÉDUCATION À L'INFORMATION	133
Thèmes clés	133
Objectifs d'apprentissage	133
Approches et activités pédagogiques	134
Évaluation et recommandations	136
UNITÉ 5 : ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION À L'INFORMATION	137
Thèmes clés	137
Objectifs d'apprentissage	137
Approches et activités pédagogiques	137
Évaluation et recommandations	140
UNITÉ 6 : EN SAVOIR PLUS SUR LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE	140
Thèmes clés	140
Objectifs d'apprentissage	140
Approches pédagogiques	141
Évaluation et recommandations	143
UNITÉ 7 : RECONNAISSANCE DE LA PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE ET DE LA PATERNITÉ	143
Thèmes clés	143
Objectifs d'apprentissage	143
Évaluation et recommandations	146
MODULE 4 : COMPÉTENCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION POUR CONTRER LA MÉSINFORMATION, LA DÉSINFORMATION ET LES DISCOURS DE HAINE : DÉFENDRE LA RECHERCHE DE LA VÉRITÉ ET LA PAIX	149
Contexte et raison d'être	150
UNITÉ 1 : LA VÉRITÉ COMPTE	154
Thèmes clés	154
Objectifs d'apprentissage	154
Approches et activités pédagogiques	154
Évaluation et recommandations	156
UNITÉ 2 : L'ÉCOSYSTÈME DE LA MÉSINFORMATION ET DE LA DÉSINFORMATION (ORIGINE, DÉFINITION, CARACTÉRISTIQUES DISTINCTIVES, MOTIVATIONS, ETC.)	157
Thèmes clés	157
Objectifs d'apprentissage	157
Approches et activités pédagogiques	157

Évaluation et recommandations	160
UNITÉ 3 : MÉDIAS ET MÉSINFORMATION	161
Thèmes clés	161
Objectifs d'apprentissage	161
Approches et activités pédagogiques	161
Évaluation et recommandations	162
UNITÉ 4 : IMPACTS DES CONTENUS FAUX ET TROMPEURS SUR LES INDIVIDUS ET LA SOCIÉTÉ	163
Thèmes clés	163
Objectifs d'apprentissage	163
Approches et activités pédagogiques	163
Évaluation et recommandations	164
UNITÉ 5 : ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION ET MÉSINFORMATION	165
Thèmes clés	165
Objectifs d'apprentissage	165
Approches et activités pédagogiques	165
Évaluation et recommandations	166
MODULE 5 : LES PUBLICS EN TANT QUE CITOYENS	169
Contexte et raison d'être	170
UNITÉ 1 : COMPRENDRE LA CITOYENNETÉ MONDIALE	174
Thèmes clés	174
Objectifs d'apprentissage	174
Évaluation et recommandations	178
UNITÉ 2 : PUBLICS : CONTEXTES NATIONAUX ET MONDIAUX	178
Thèmes clés	178
Objectifs d'apprentissage	178
Approches et activités pédagogiques	180
Évaluation et recommandations	182
UNITÉ 3 : EMI, MÉDIAS NUMÉRIQUES ET ENGAGEMENT CIVIQUE	182
Thèmes clés	183
Objectifs d'apprentissage	183
Approches et activités pédagogiques	185
Évaluation et recommandations	185
UNITÉ 4 : INFORMATION CONTRÔLÉE PAR LES CITOYENS ET JOURNALISME CITOYEN	186
Thèmes clés	186
Objectifs d'apprentissage	186
Approches et activités pédagogiques	187
Évaluation et recommandations	189
MODULE 6 : REPRÉSENTATION DANS LES MÉDIAS ET L'INFORMATION : MISE EN LUMIÈRE DE L'ÉGALITÉ DES GENRES	193
Contexte et raison d'être	194
UNITÉ 1 : CONCEPT DE REPRÉSENTATION	197

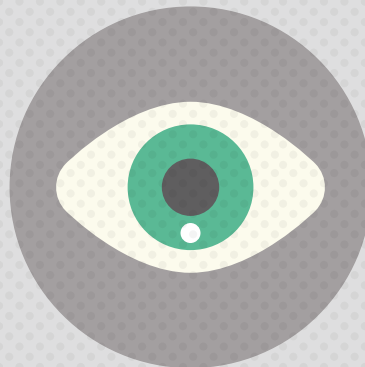
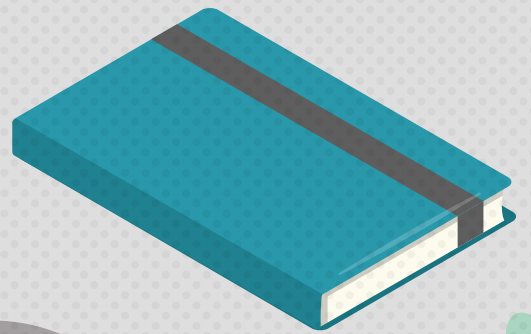
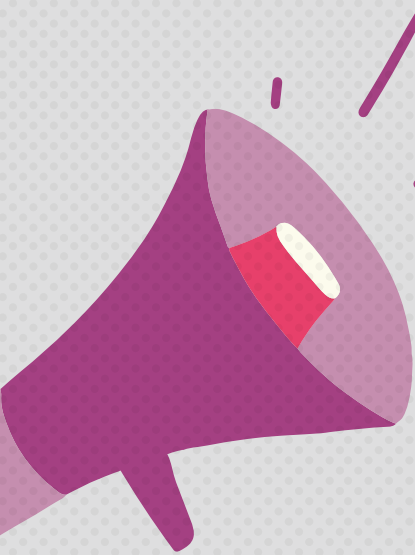
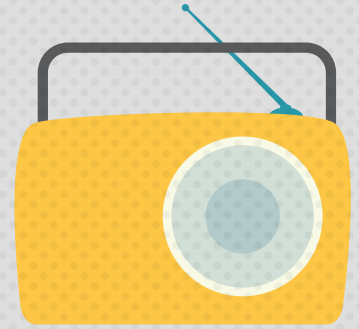
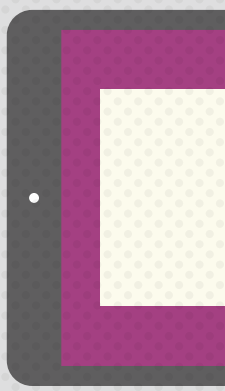
Thèmes clés	198
Objectifs d'apprentissage	198
Approches et activités pédagogiques	198
Évaluation et recommandations	199
UNITÉ 2 : REPORTAGE D'ACTUALITÉ ET POUVOIR DES IMAGES	200
Thèmes clés	200
Objectifs d'apprentissage	200
Approches et activités pédagogiques	200
Évaluation et recommandations	205
UNITÉ 3 : CODES INSTITUTIONNELS SUR LA DIVERSITÉ ET LA REPRÉSENTATION	206
Thèmes clés	206
Objectifs d'apprentissage	206
Approches et activités pédagogiques	206
Évaluation et recommandations	207
UNITÉ 4 : TÉLÉVISION, FILMS ET PUBLICATIONS IMPRIMÉES	207
Thèmes clés	207
Objectifs d'apprentissage	207
Approches et activités pédagogiques	208
Évaluation et recommandations	210
UNITÉ 5 : REPRÉSENTATION ET CLIPS MUSICAUX	210
Thèmes clés	210
Objectifs d'apprentissage	210
Approches et activités pédagogiques	210
Évaluation et recommandations	211
MODULE 7 : COMMENT LES MÉDIAS ET LES TECHNOLOGIES INFLUENT LES CONTENUS	213
Contexte et raison d'être	214
UNITÉ 1 : LECTURE DE TEXTES DANS LES MÉDIAS ET DE TEXTES INFORMATIFS	218
Thèmes clés	218
Objectifs d'apprentissage	218
Approches et activités pédagogiques	218
Évaluation et recommandations	220
UNITÉ 2 : SUPPORT ET MESSAGE : ACTUALITÉS IMPRIMÉES ET DIFFUSÉES	220
Thèmes clés	220
Objectifs d'apprentissage	220
Approches et activités pédagogiques	221
Évaluation et recommandations	221
UNITÉ 3 : GENRES CINÉMATOGRAPHIQUES ET NARRATION	222
Thèmes clés	222
Objectifs d'apprentissage	222
Approches et activités pédagogiques	222
Évaluation et recommandations	223

UNITÉ 4 : COMMUNICATION SUR LES PLATEFORMES NUMÉRIQUES DES RÉSEAUX SOCIAUX	223
Thèmes clés	223
Objectifs d'apprentissage	223
Approches et activités pédagogiques	224
Évaluation et recommandations	226
MODULE 8 : LA CONFIDENTIALITÉ, LA PROTECTION DES DONNÉES ET VOUS	229
Contexte et raison d'être	230
UNITÉ 1 : COMPRENDRE LA CONFIDENTIALITÉ DANS L'EMI	234
Thèmes clés	234
Objectifs d'apprentissage	234
Approches et activités pédagogiques	236
Évaluation et recommandations	238
UNITÉ 2 : CONFIDENTIALITÉ, DONNÉES ET DÉVELOPPEMENT	239
Thèmes clés	239
Objectifs d'apprentissage	239
Approches et activités pédagogiques	242
Évaluation et recommandations	244
UNITÉ 3 : SENSIBILISATION AUX OBLIGATIONS DES INSTITUTIONS DE PROTÉGER VOTRE VIE PRIVÉE ET VOS DONNÉES	245
Thèmes clés	245
Objectifs d'apprentissage	245
Approches et activités pédagogiques	246
Évaluation et recommandations	249
MODULE 9 : OPPORTUNITÉS ET DÉFIS D'INTERNET	251
Contexte et raison d'être	252
UNITÉ 1 : LES JEUNES DANS LE MONDE VIRTUEL	255
Thèmes clés	255
Objectifs d'apprentissage	255
Approches et activités pédagogiques	255
Évaluation et recommandations	257
UNITÉ 2 : DÉFIS ET RISQUES DANS LE MONDE VIRTUEL	257
Thèmes clés	257
Objectifs d'apprentissage	258
Approches et activités pédagogiques	258
Évaluation et recommandations	266
UNITÉ 3 : APPRENTISSAGE, RÉSEAUTAGE ET ENGAGEMENT SOCIAL EN LIGNE	266
Thèmes clés	266
Objectifs d'apprentissage	267
Approches et activités pédagogiques	267
Évaluation et recommandations	270
UNITÉ 4 : EMPREINTES DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : EN SAVOIR PLUS SUR LA GESTION DE VOTRE PRÉSENCE EN LIGNE	271

Thèmes clés	271
Objectifs d'apprentissage	271
Approches et activités pédagogiques	273
Évaluation et recommandations	273
MODULE 10 :ÉDUCATION À LA PUBLICITÉ, AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION	277
Contexte et raison d'être	278
UNITÉ 1 : PUBLICITÉ, REVENUS ET RÉGLEMENTATION	282
Thèmes clés	282
Objectifs d'apprentissage	282
Approches et activités pédagogiques	283
Évaluation et recommandations	285
UNITÉ 2 : PUBLICITÉ CIBLÉE ET ARÈNE POLITIQUE	286
Thèmes clés	286
Objectifs d'apprentissage	286
Approches et activités pédagogiques	287
Évaluation et recommandations	289
UNITÉ 3 : MESSAGES D'INTÉRÊT PUBLIC	289
Thèmes clés	289
Objectifs d'apprentissage	289
Approches et activités pédagogiques	289
UNITÉ 4 : PUBLICITÉ : LE PROCESSUS CRÉATIF	291
Thèmes clés	291
Objectifs d'apprentissage	291
Approches et activités pédagogiques	291
Évaluation et recommandations	293
UNITÉ 5 : PUBLICITÉ TRANSNATIONALE ET « SUPERMARQUES »	293
Thèmes clés	293
Objectifs d'apprentissage	294
Approches et activités pédagogiques	294
Évaluation et recommandations	295
MODULE 11 :COMPÉTENCES EN EMI, INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET RÉSEAUX SOCIAUX	297
Contexte et raison d'être	298
UNITÉ 1 : COMPRENDRE LES PRINCIPES DE BASE DE L'IA ET DE L'UTILISATION DE L'IA SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX	302
Thèmes clés	302
Objectifs d'apprentissage	302
Approches et activités pédagogiques	302
UNITÉ 2 : COMPÉTENCES EN EMI À L'ÈRE DE L'IA ET DES RÉSEAUX SOCIAUX	304
Thèmes clés	304
Objectifs d'apprentissage	305

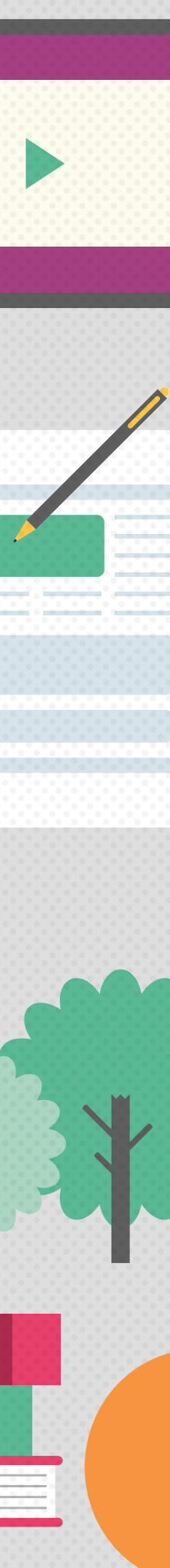
Approches et activités pédagogiques	310
UNITÉ 3 : DROITS INDIVIDUELS ET SOCIAUX, CHOIX ET TECHNOLOGIES	314
Thèmes clés	314
Objectifs d'apprentissage	314
Approches et activités pédagogiques	316
UNITÉ 4 : UTILISATION DE L'IA ET DES RÉSEAUX SOCIAUX EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT	318
Thèmes clés	318
Objectifs d'apprentissage	318
Approches et activités pédagogiques	319
Évaluation et recommandations	322
MODULE 12 : MÉDIAS NUMÉRIQUES, JEUX ET MÉDIAS TRADITIONNELS	325
Contexte et raison d'être	326
UNITÉ 1 : DES MÉDIAS TRADITIONNELS AUX TECHNOLOGIES DE MÉDIAS NUMÉRIQUES	330
Thèmes clés	330
Objectifs d'apprentissage	330
Approches et activités pédagogiques	330
UNITÉ 2 : UTILISATIONS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT SOCIAL	332
Thèmes clés	332
Objectifs d'apprentissage	332
Approches et activités pédagogiques	332
Évaluation et recommandations	335
UNITÉ 3 : UTILISATIONS DES OUTILS MULTIMÉDIAS INTERACTIFS, DONT LES JEUX NUMÉRIQUES, DANS LES SALLES DE CLASSE	336
Thèmes clés	336
Objectifs d'apprentissage	336
Approches et activités pédagogiques	337
Évaluation et recommandations	339
MODULE 13 : MÉDIAS, TECHNOLOGIES ET OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE : LE CONTEXTE DE L'EMI	341
Contexte et raison d'être	342
UNITÉ 1 : RÔLE DE L'EMI DANS LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE	346
Thèmes clés	346
Objectifs d'apprentissage	346
Approches et activités pédagogiques	347
Évaluation et recommandations	350
UNITÉ 2 : DIMENSIONS SOCIALES, CULTURELLES ET POLITIQUES DES MÉDIAS ET DES ENTREPRISES DE COMMUNICATION NUMÉRIQUE	351
Thèmes clés	351
Objectifs d'apprentissage	351
Approches et activités pédagogiques	351
UNITÉ 3 : PROPRIÉTÉ DES MÉDIAS ET MARCHANDISATION DE L'INFORMATION	352

Thèmes clés	352
Objectifs d'apprentissage	353
Évaluation et recommandations	356
UNITÉ 4 : PROMOTION DES MÉDIAS ALTERNATIFS PAR LE BIAIS DES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES	357
Thèmes clés	357
Objectifs d'apprentissage	358
Approches et activités pédagogiques	358
Évaluation et recommandations	359
UNITÉ 5 : UTILISATIONS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT SOCIAL	359
MODULE 14 : COMMUNICATION ET INFORMATION, EMI ET APPRENTISSAGE – MODULE RÉCAPITULATIF	361
Contexte et raison d'être	362
UNITÉ 1 : COMMUNICATION ET INFORMATION, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE	365
Thèmes clés	365
Objectifs d'apprentissage	365
Évaluation et recommandations	368
UNITÉ 2 : THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET EMI	368
Thèmes clés	368
Objectifs d'apprentissage	368
Évaluation et recommandations	372
UNITÉ 3 : GESTION DES CHANGEMENTS POUR FAVORISER UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'EMI DANS LES ESPACES D'APPRENTISSAGE	372
Thèmes clés	372
Objectifs d'apprentissage	372
Évaluation et recommandations	374
GLOSSAIRE	378
REMERCIEMENTS	401



PARTIE 1 :

PROGRAMME ET CADRE
DE COMPÉTENCES



INTRODUCTION

« Où est la vie que nous avons perdue en vivant ? Où est la sagesse que nous avons perdue dans le savoir ? Où est le savoir que nous avons perdu dans l'information ? »

– T.S. Eliot

Ce programme examine les compétences aujourd'hui nécessaires pour interagir avec les contenus qui nous sont apportés par de nombreuses technologies et d'innombrables fournisseurs. Il met l'accent sur les messages informatifs dans le flux plus large de l'ensemble des contenus. Il examine le nombre croissant de possibilités numériques de recevoir, partager et fournir des contenus. Enfin, il met en évidence les principaux types d'institutions qui fournissent ces contenus — bibliothèques, musées, sociétés de médias et de communication numérique qui fournissent des services de réseaux sociaux, de messagerie et de recherche. Pourquoi tout ceci est-il important ? Pour le développement durable et les droits de l'homme.

En 2015, les pays du monde entier se sont engagés à atteindre 17 objectifs de développement durable (ODD), définis comme les principaux objectifs collectifs de la coopération internationale pour le développement. Les ODD sont fondés sur l'idéal de « ne laisser personne pour compte ». Le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies de l'époque a formulé des observations importantes dans son rapport intitulé *La dignité pour tous*¹. Il faisait ainsi remarquer que les ODD offraient aux dirigeants et aux peuples du monde des occasions uniques d'en finir avec la pauvreté et d'assurer une transformation sociale susceptible de satisfaire les besoins des individus et de soutenir la croissance économique. L'engagement à protéger l'environnement, à faire régner la paix et à protéger les droits de l'homme est au cœur de ces possibilités. Pour atteindre les ODD d'ici 2030, il est indispensable de promouvoir l'information en tant que bien public. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) contribue à la réalisation de tous les ODD. Elle soutient par exemple l'ODD 3 qui vise à permettre à tous de vivre en bonne santé et à promouvoir le bien-être, l'ODD 4 sur une éducation de qualité pour tous, l'ODD 5 sur l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, la cible 10 de l'ODD 16 sur l'accès public à l'information et la protection des libertés fondamentales, et l'ODD 11 qui vise à faire en sorte que les villes soient ouvertes à tous et résilientes.

L'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme stipule que « [t]out individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. » L'EMI dote les citoyens des compétences suivantes : comprendre l'information pour le bien public ; interagir de manière critique avec l'information, les médias et les communications numériques pour participer au développement durable ; et rechercher et jouir pleinement des droits humains fondamentaux. En ce sens, l'EMI est également un bien public.

1. La dignité pour tous d'ici 2030, <https://www.un.org/en/development/desa/publications/files/2015/01/SynthesisReportFRE.pdf>

L'idée selon laquelle l'EMI est un bien public est renforcée par la Déclaration de Grünwald de 1982, qui reconnaît la nécessité pour les systèmes politiques et éducatifs de promouvoir la compréhension critique par les citoyens « des phénomènes de communication » et leur participation dans les médias (nouveaux et anciens). Cette opportunité, ce besoin et cet idéal ont depuis été encore renforcés par la Déclaration de Prague vers une société compétente dans l'usage de l'information² (2003), la Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie³ (2005), la Déclaration de Fès sur l'éducation aux médias et à l'information⁴ (2011), la Déclaration de Moscou sur l'éducation aux médias et à l'information⁵ (2012), la Déclaration de la Jeunesse sur l'éducation aux médias et à l'information (2016) et la Déclaration de Séoul sur l'éducation aux médias et à l'information pour tous et par tous : une défense contre les désinfodémies⁶ (2020). Les résultats des conférences internationales dirigées par l'UNESCO et ses partenaires, qui s'étendent sur plus de trois décennies, placent l'EMI au cœur de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. L'EMI peut permettre aux citoyens de tous les horizons de rechercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer efficacement des informations, des médias et des contenus numériques pour atteindre leurs objectifs personnels, sociaux, professionnels, éducatifs et de développement.

Des progrès ont été réalisés au cours des cinq premières années de mise en œuvre et de suivi des ODD⁷. Pendant ce temps, la transformation numérique se poursuit à un rythme rapide. Le nombre de personnes utilisant Internet est passé de 3,2 milliards en 2015⁸, lors de l'officialisation des ODD, à 4,66 milliards d'internautes actifs en 2020⁹. Cela représente une augmentation de 32 % en seulement cinq ans. Tandis que la fracture numérique entre les genres s'élargit rapidement dans les pays en développement, selon les statistiques de 2019 la proportion de femmes utilisant Internet dans le monde est de 48 %, contre 58 % pour les hommes¹⁰. Dans ce contexte, l'évolution de l'intelligence artificielle ouvre la voie à de nouvelles possibilités d'accélérer le développement durable. Il est ici implicite que davantage de personnes ont accès à l'information pour prendre des décisions et participer à la société. La question suivante se pose alors : l'accès à l'information, aux médias et à la communication numérique suffit-il à lui seul pour atteindre les ODD ? La réponse est évidemment non.

Malgré les progrès accomplis en de nombreux endroits vers la réalisation des ODD, les Nations Unies ont observé que la mise en œuvre ne progresse pas assez rapidement ni à la bonne échelle¹¹. La transformation numérique est porteuse de promesses et de possibilités, mais aussi de menaces. Comme l'a écrit le professeur Jasmina Šopova dans le Courrier de l'UNESCO en 2018, « [o]rdinateurs et robots apprennent aujourd'hui à

2. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information.pdf>
3. <http://eprints.rclis.org/3829/1/alexfinalreport.pdf>
4. <https://wayback.archive-it.org/10611/20160808074613/> ; <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>
5. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/il-report/traduction_francais_ifla_declaration_moscou.pdf
6. https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_fr.pdf
7. Décennie d'action. Nations Unies, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/decade-of-action/>
8. ICT Facts and Figures. The World in 2015. UIT, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>
9. Measuring digital development Facts and figures 2020. UIT, <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2020.pdf>
10. The digital gender gap is growing fast in developing countries, <https://itu.foleon.com/itu/measuring-digital-development/gender-gap/>
11. Décennie d'action. Nations Unies, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/decade-of-action/>

prendre des décisions ! Certes, « décider » est un bien grand mot pour des machines qui n'ont pas de conscience et dont le niveau d'« intelligence » n'atteint même pas celui d'une grenouille. Mais les nouvelles évolutions de l'intelligence artificielle (IA) ont de quoi effrayer certains et faire fantasmer d'autres¹² ».

Aider les gens à comprendre le droit international des droits de l'homme en ce qui concerne l'information, et notamment l'utilisation éthique de l'information et des données, ainsi que les caractéristiques du paysage des communications numériques, devient un enjeu prioritaire. S'il est vrai que les fournisseurs de technologies commerciales contribuent à la réalisation des ODD, d'autres menaces telles que la mésinformation croissante, les inégalités persistantes entre les genres¹³, la discrimination raciale et d'autres formes d'intolérance et de discriminations empêchent d'atteindre les ODD. Bien que la désinformation soit un vieux défi, elle est désormais alimentée par de puissantes technologies¹⁴ et des modèles économiques algorithmiques qui amplifient sa prolifération. Elle est ainsi devenue une question préoccupante pour le développement mondial, qui érode la confiance dans la vérité et les institutions établies et encourage des discours risquant de nuire à la paix, au développement et à la démocratie. Au moment de la rédaction du présent document, la pandémie de COVID-19 a apporté dans son sillage une véritable « désinfodémie¹⁵ ». Les informations nocives et erronées, de même que les théories du complot, prospèrent comme des feux de forêt en ligne et hors ligne, niant les réalités de la crise du coronavirus et l'importance des vaccins.

Les fractures entre les zones géographiques, les classes, les genres et les langues, entre autres, entravent l'accès ouvert et égal à l'information, aux médias et aux technologies numériques. Cela pourrait entraîner un creusement des écarts de connaissances et, par conséquent, une plus grande susceptibilité à la mésinformation et la désinformation. Une éruption de toutes sortes de contenus sur les plateformes numériques, éducatives, culturelles et artistiques, etc. a déjà été observée pendant la pandémie de COVID-19. Cette évolution devrait se poursuivre et s'intensifier au fur et à mesure que le monde revient à la prochaine ou nouvelle situation normale après la pandémie. Ces tendances s'accompagnent également de plus en plus de l'implication du public qui, au-delà des médias conventionnels des fournisseurs de contenus, interagit, produit et diffuse activement des contenus de tous types, y compris des informations. Un environnement propice au développement de compétences en EMI, y compris de compétences numériques, pourrait ainsi contribuer à l'autonomisation des individus ainsi qu'à la compréhension mutuelle et au dialogue interculturel.

La quantité de données créées chaque jour par les internautes est tellement importante que certaines personnes qui y ont accès font face à une surcharge de contenus. Le flux est sans fin. Certaines personnes sont dépassées quand il s'agit de distinguer ce qui est réel de ce qui est faux ou incertain. Il existe également des contradictions

12. Courrier de l'UNESCO 2020. <https://fr.unesco.org/courier/2018-3>

13. The World's Women 2020: Trends and Statistics. Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, <https://worlds-women-2020-data-undesa.hub.arcgis.com/>

14. Journalisme, fake-news & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme. Série de l'UNESCO sur l'enseignement du journalisme. UNESCO, 2018. Publié par Cherylyn Ireton et Julie Posetti.

15. DÉSINFODÉMIE, Notes d'orientation 1 et 2 : Déchiffrer la désinformation sur le COVID-19 et Dissection des réponses à la désinformation sur le COVID-19. UNESCO, 2020. Auteures : Julie Posetti et Kalina Bontcheva. Voir aussi Balancing Act: Countering Digital Disinformation while respecting Freedom of Expression, Auteures : Julie Posetti et Kalina Bontcheva. UNESCO, 2020.

entre la quantité d'informations disponibles et leur utilisation effective et éclairée par le public. Tous ces contenus ne sont pas informatifs, une grande part entre dans la catégorie du divertissement ou de la publicité, mais la part des contenus qui relève de la mésinformation et de désinformation (termes qui servent ici d'étiquettes génériques englobant la mésinformation et les théories du complot) va croissant. Le public a du mal à les distinguer, et cela va à l'encontre de son autonomie. Sans informations – au sens de contenus vérifiés ou vérifiables – ses décisions reposent exclusivement sur des émotions et/ou des mensonges et autres raisonnements faussés.

Les fournisseurs de contenus et les médiateurs que sont les bibliothèques, les archives, les musées, ainsi que les médias de confiance, professionnels et éthiques, et les entreprises de communication numérique, sont largement reconnus comme étant potentiellement des outils essentiels pour aider les citoyens à prendre des décisions éclairées en faveur de voies de développement qui ne laissent personne pour compte. Cependant, si aucune mesure n'est prise, il y a un risque non seulement de statu quo mais aussi d'accroissement des écarts de connaissances, y compris entre citoyens de milieux économiques et sociaux variés. La manière dont les connaissances réelles des individus sur la discrimination fondée sur le genre peuvent être biaisées par les contenus qu'ils reçoivent en est un exemple : selon des recherches menées en 2020, au rythme actuel, l'égalité entre les femmes et les hommes parmi le personnel et dans les contenus des médias d'information ne devrait être atteinte que dans 70 ans¹⁶. De nombreuses inégalités sont renforcées quand les entreprises d'Internet tirent profit de la haine et de la désinformation, et quand ces types de contenus affectent la prise de conscience et la prise de décisions entre différents groupes d'acteurs qui peuvent vivre dans des univers de sens différents. Les fournisseurs de contenus peuvent façonner l'idéologie sociale en normalisant certaines croyances et pratiques ou en favorisant une culture de la consommation préjudiciable à la durabilité.

Sous réserve de changements, toutefois, la diversité des fournisseurs de contenus et des médiateurs pourrait être le moyen par lequel les sociétés apprennent sur elles-mêmes et sur les autres, entretiennent le débat public et le dialogue et construisent un sentiment de communauté, de tolérance et de respect mutuel vers un avenir de progrès commun. Les fournisseurs de contenus et les médiateurs peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage tout au long de la vie. Les citoyens ont pour ce faire besoin de connaissances de base sur leurs fonctions et sur la manière d'évaluer le contenu des « textes » qu'ils fournissent et avec lesquels ils interagissent, ou qu'ils produisent eux-mêmes dans le cadre de l'expression personnelle. L'éducation aux médias et à l'information a pour objectif de transmettre ces connaissances aux utilisateurs de services liés aux contenus.

La nécessité de promouvoir le concept de l'UNESCO en matière d'éducation aux médias et à l'information, ou EMI (terme générique qui englobe les compétences diverses et évolutives requises pour s'orienter correctement dans un environnement de communication aujourd'hui de plus en plus complexe), fait l'objet d'un consensus croissant. L'EMI donne accès à la réflexion critique et dote les citoyens d'autres compétences nécessaires à une implication éclairée et éthique dans l'intégration des contenus, les institutions qui les fournissent (offrant ainsi des opportunités de produire et de partager ses propres contenus)

16. Comparing Gender and Media Equality Across the Globe. A Cross-National Study of the Qualities, Causes, and Consequences of Gender Equality in and through the News Media. NORDICOM, 2020.
Éditeurs : Monika Djerf-Pierre, Maria Edström.

et les technologies numériques. L'EMI vise en outre à soutenir l'utilisation délibérée et créative des technologies numériques par les utilisateurs, et à améliorer leur connaissance des droits en ligne, tels que le droit à la vie privée, et des questions éthiques concernant l'accès à l'information et son utilisation. De cette manière, l'EMI contribue à promouvoir le dialogue interculturel, l'égalité des genres, l'accès à l'information, la liberté d'expression, la paix et le développement durable dans une société de plus en plus numérique.

Les compétences acquises grâce à l'éducation aux médias et à l'information peuvent doter les citoyens d'une réflexion critique qui leur permet d'exiger des services de qualité et respectueux de leurs droits de la part de tous les fournisseurs de contenus.

Les possibilités et les difficultés sociales liées aux objectifs de développement durable sont complexes parce qu'elles couvrent plusieurs cultures et plusieurs disciplines. L'approche adoptée pour les réponses sociales elles-mêmes doit être interculturelle et multidisciplinaire. En assurant la promotion de l'EMI, l'UNESCO met par conséquent l'accent sur les liens de l'EMI avec d'autres compétences sociales telles que l'éducation culturelle, les compétences interculturelles, l'éducation en vue du développement durable, l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation à la santé, la maîtrise des sciences, etc. Les 14 modules de ce programme d'EMI sont donc présentés de ce point de vue multidisciplinaire et favorisent des liens plus riches entre les centres de connaissances et leur application au développement durable et à la paix.

Compte tenu de leur omniprésence géographique et culturelle, tous les types de fournisseurs de contenus occupent une place importante dans ce programme et ce cadre de compétences. Ce système multidimensionnel de flux de contenus doit être reconnu.

En tant qu'institutions, les médias d'information (et les services de médias d'information qui font partie de l'offre d'institutions médiatiques plus larges) ont des fonctions spécifiques qu'ils sont censés remplir pour contribuer au développement durable et à la vie des sociétés démocratiques. Dans de nombreuses démocraties, les médias audiovisuels ont été réglementés (en raison de leur omniprésence et de leur spectre réduit) pour assurer un équilibre. Les entreprises de communication numérique, qui se sont positionnées comme de simples plateformes plutôt que comme des éditeurs actifs, ont eu plus de liberté que les médias d'information. Cette situation évolue car ces entreprises jouent aujourd'hui plus activement ce rôle d'éditeur via la hiérarchisation algorithmique des flux de contenus, des résultats de recherche et des recommandations, ainsi que par le biais d'interventions directes pour décider des catégories ou des instances de contenus et des utilisateurs particuliers. La future gouvernance numérique, selon la position convenue par les États membres de l'UNESCO, devrait garantir des services fondés sur les droits, ouverts, accessibles à tous et régis par des approches multipartites¹⁷.

Des systèmes d'autoréglementation ont été développés par les médias d'information et les entreprises de communication numérique comme alternative aux réglementations draconiennes des États, à des fins de responsabilisation accrue dans l'intérêt général. La dépendance croissante des individus vis-à-vis des entreprises de communication numérique pour l'information et le pouvoir dont celles-ci disposent pour contrôler les récits et les flux sociaux d'informations ont donné lieu à des appels de plus en plus

17. Indicateurs de l'UNESCO sur l'universalité de l'Internet : cadre pour évaluer le développement de l'Internet. UNESCO, 2019. Auteurs : David Souter et Anri Van der Spuy.

pressants en faveur d'une plus grande autoréglementation de ces entreprises, voire d'une réglementation législative. Une telle réglementation pourrait porter sur des questions telles que la taille et le pouvoir des entreprises (et exiger une scission des concentrations et/ou une limitation des pouvoirs, par exemple sur les marchés publicitaires), la réglementation de la confidentialité et de la transparence, la portabilité et l'interopérabilité des données et la protection des consommateurs, et pourrait même cibler les contenus eux-mêmes.

Les systèmes d'autoréglementation sont étayés par des valeurs et des principes éthiques particuliers. En tant que tel, le public a des attentes spécifiques vis-à-vis des médias d'information et, de plus en plus, des entreprises de communication numérique. Ces médias et entreprises sont exposés à des critiques publiques s'ils ne répondent pas à ces attentes, même lorsqu'ils ne sont pas légalement responsables. Ce cadre fournit ainsi un prisme par lequel les médias d'information et les entreprises de communication numérique peuvent être évalués au regard de leurs fonctions, des conditions dans lesquelles ils les exercent, et de la manière critique dont le public s'approprie leur production. Malgré l'attention portée au rôle des entreprises de médias et d'Internet, l'importance d'autres fournisseurs de contenus tels que les bibliothèques, les archives, les musées, etc. dans l'écologie de l'information et de la communication est également abordée dans le présent programme d'EMI.

Améliorer l'EMI chez les apprenants et tous les citoyens exige que les éducateurs eux-mêmes soient éduqués aux médias et à l'information. Ce programme d'EMI s'adresse aussi bien aux éducateurs qu'aux apprenants dans divers espaces d'apprentissage, formels, non formels et informels. Cette orientation, que ce soit dans les écoles, les centres communautaires, les clubs, les ONG, à la maison ou au sein des institutions, est une stratégie clé pour atteindre un effet multiplicateur : une éducation aux médias et à l'information dispensée aux éducateurs, aux apprenants et, enfin, à la société dans son ensemble. Des éducateurs éduqués aux médias et à l'information auront des capacités accrues pour soutenir les apprenants dans leurs efforts visant à apprendre à apprendre, à apprendre de manière autonome, à poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie et à devenir eux-mêmes des pairs éducateurs en EMI. En éduquant les citoyens aux médias et à l'information, les éducateurs tiendraient en premier lieu à leur rôle de défenseurs d'une population informée et perspicace. Ils répondraient en outre à l'évolution de leur rôle d'éducateurs, étant donné que les processus d'éducation et d'apprentissage équilibrent les approches axées sur l'enseignant avec des méthodes plus centrées sur l'apprenant.

Les éducateurs sont plus susceptibles de suivre le programme d'EMI si celui-ci est lié à des stratégies pédagogiques associant l'apprentissage social en dehors des espaces d'apprentissage formels à l'apprentissage dispensé dans les espaces informels, ce qui améliore la façon d'apprendre. Favoriser l'évolution du secteur de l'éducation formelle, non formelle et informelle qui résulterait de l'introduction de l'EMI et de son impact sur le développement professionnel des éducateurs est un objectif important de ce programme et de ce cadre de compétences. Le programme d'EMI a été conçu pour être complet et adapté aux contextes locaux. Les sections suivantes donnent plus de détails sur le cadre du programme et les compétences associées. Voir également la section : Comment utiliser ce programme d'EMI, dans la Partie 2.

NOTIONS COMMUNES À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

Le programme d'EMI et le cadre de compétences de l'UNESCO regroupent trois domaines distincts, l'éducation aux médias, l'éducation à l'information et la maîtrise du numérique, sous un seul terme générique : éducation aux médias et à l'information. Il passe de ce que signifient les terminologies individuellement, comme le montre la Figure 1¹⁸, à une notion unifiée qui incarne les éléments de l'information, des médias et des technologies numériques et qui exprime les buts et objectifs de l'EMI.

FIGURE 1 : PRINCIPAUX RÉSULTATS/ÉLÉMENTS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

ÉDUCATION À L'INFORMATION ¹⁹						
Définition et formulation des besoins en information	Localisation et accès à l'information	Évaluation de l'information	Organisation de l'information	Utilisation éthique de l'information	Communication de l'information	Utilisation des compétences TIC pour le traitement de l'information
ÉDUCATION AUX MÉDIAS ²⁰						
Compréhension du rôle et des fonctions des médias et des entreprises de communication sur Internet dans les sociétés démocratiques	Compréhension des conditions dans lesquelles les médias peuvent remplir leurs fonctions	Évaluation critique des contenus des médias à la lumière des fonctions des médias	Utilisation des médias à des fins d'expression individuelle et de participation démocratique	Examen des compétences (y compris TIC) nécessaires pour produire du contenu en tant qu'utilisateur		
MAÎTRISE DU NUMÉRIQUE						
Utilisation des outils numériques	Compréhension de l'identité numérique	Reconnaissance des droits numériques	Évaluation des problèmes liés à l'IA	Amélioration de la communication numérique	Gestion de la santé numérique	Pratique de la sécurité numérique

D'une part, l'éducation à l'information traditionnelle met l'accent sur l'importance de l'accès à l'information, ainsi que sur l'évaluation et l'utilisation éthique de cette information. D'autre part, l'éducation aux médias traditionnelle porte également sur l'accès à l'information et la liberté d'expression, et met l'accent sur la capacité de comprendre les fonctions des médias et des entreprises de communication numérique pour évaluer leurs contenus et la façon dont ces fonctions sont exécutées, et interagir de manière critique avec ces médias et entreprises de communication numérique pour favoriser le développement durable et l'expression personnelle. La maîtrise du numérique intervient de manière transversale en s'étendant aux compétences traditionnelles en matière d'information et de médias et en mettant souvent davantage l'accent sur les compétences technique, mais aussi en

18. Adapté de Ralph Catts et Jesús Lau, 2008.

19. Adapté du livre blanc. Digital Intelligence (DQ) : Un cadre conceptuel et une méthodologie pour enseigner et mesurer l'intelligence numérique.

20. Ce sujet a été suffisamment traité dans le rapport de l'UNESCO sur les compétences en matière de TIC.

tenant compte des compétences non techniques spécifiques aux problèmes numériques. Étant donné la popularité des entreprises de communication numérique, la maîtrise du numérique porte également sur la capacité d'utiliser des outils numériques pour produire des textes, des images, des vidéos et des dessins. Ces éléments devenant de plus en plus souvent des moyens de partager l'information et l'éducation sur la production éthique et la diffusion de contenus parmi tous les citoyens, et plus particulièrement les jeunes, les compétences en EMI et les compétences numériques deviennent primordiales. Ce constat est expliqué plus loin. Le programme d'EMI et le cadre de compétences pour les éducateurs et les apprenants intègre les trois ensembles de compétences. Ces conceptualisations de l'éducation aux médias, de l'éducation à l'information et de la maîtrise du numérique mettent en évidence des compétences axées sur le développement de capacités fondées sur la recherche et l'aptitude à interagir de façon significative avec toutes les formes de fournisseurs de contenus et de médiateurs, quelles que soient les technologies qu'ils utilisent.

Trois grandes écoles de pensée se distinguent quant à la relation entre ces domaines convergents : l'éducation aux médias, l'éducation à l'information et la maîtrise du numérique. Si certains considèrent l'éducation à l'information comme étant le domaine d'études le plus vaste, les deux autres y étant intégrés, d'autres estiment que l'éducation à l'information et la maîtrise du numérique ne sont qu'une partie de l'éducation aux médias, qu'ils considèrent comme le domaine le plus vaste. Un troisième groupe d'experts considère la maîtrise du numérique comme le domaine qui globe les deux autres. Toutefois, plusieurs groupes internationaux d'experts réunis par l'UNESCO ont souligné l'interdépendance des compétences en matière d'information, de médias et de numérique. Observons les terminologies suivantes utilisées par divers acteurs à travers le monde :

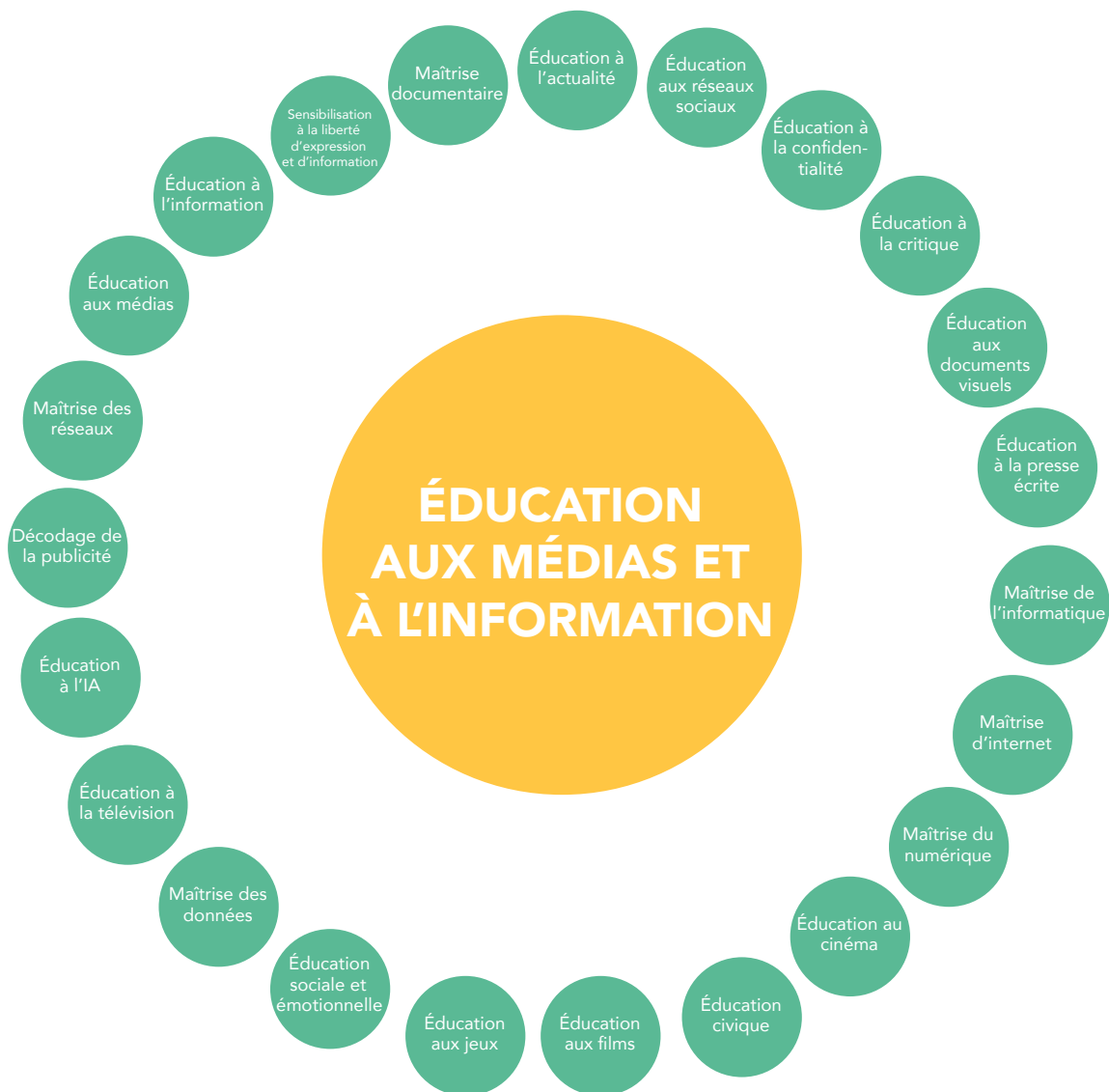
- Éducation aux médias
- Éducation à l'information
- Sensibilisation à la liberté d'expression et d'information
- Maîtrise documentaire
- Éducation à l'actualité
- Éducation aux réseaux sociaux
- Éducation à la confidentialité
- Éducation à la critique
- Éducation aux documents visuels
- Éducation à la presse écrite
- Maîtrise de l'informatique
- Maîtrise d'Internet
- Maîtrise du numérique
- Éducation au cinéma
- Éducation aux films
- Éducation aux jeux
- Éducation à la télévision
- Décodage de la publicité
- Éducation à l'IA
- Maîtrise des données
- Éducation civique
- Éducation sociale et émotionnelle
- Maîtrise des réseaux

Il existe des relations évidentes entre ces différentes notions (voir la Figure 2). Ces relations ne sont pas toutes expliquées dans ce document cadre. Certaines font toutefois l'objet d'activités connexes dans le module d'introduction (Module 1) de ce programme de l'UNESCO. Le point le plus important ici est que, à mesure que les éducateurs et les apprenants se familiarisent avec l'EMI, ils vont rencontrer ces termes qu'ils devraient au moins comprendre. Nombre de ces termes demeurent l'objet de débats animés et sont appliqués différemment selon le contexte académique et professionnel ou la pratique culturelle des communautés de ceux qui les utilisent. À l'échelle mondiale, de nombreuses organisations utilisent le terme éducation aux médias (EM), qui est parfois accepté comme recouvrant à la fois l'éducation aux médias et l'éducation à l'information. L'utilisation du terme EMI par l'UNESCO vise à harmoniser les différentes notions existantes à la lumière des plateformes convergentes.

Il est couramment accepté que l'EMI, en tant que terme générique, porte sur l'interaction des citoyens avec les formes de communication et de contenus (information, divertissement, publicité, mésinformation et désinformation, etc.) ; la manière dont ces contenus sont produits et diffusés, et par qui ; la façon dont ils utilisent ou non les contenus ; leur manière d'interagir et leur compréhension de l'importance et du fonctionnement des bibliothèques, des fournisseurs de médias et de communication numérique, ou non ; avec quelles connaissances, compétences et attitude les citoyens évaluent de façon critique les contenus et les fournisseurs correspondants ; et la manière dont les utilisateurs gèrent leurs interactions afin de distinguer et de déterminer leurs relations avec l'information et les autres types de contenus, les médias et les outils de communication numérique pour les résultats souhaités dans leur vie personnelle, sociale, politique, économique et culturelle²¹.

21. Projet de normes mondiales pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information de l'UNESCO, https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

FIGURE 2 : L'EMI : ÉCOLOGIE ET NOTIONS



Afin de promouvoir les liens dans le domaine de l'EMI, l'UNESCO a publié une étude proposant cinq lois sur l'éducation aux médias et à l'information, synthétisées dans la Figure 3 ci-dessous. Celles-ci sont inspirées par les cinq lois de la bibliothéconomie élaborées par S. R. Ranganathan (père de la bibliothéconomie en Inde) en 1931. Les cinq lois de l'EMI sont destinées à servir de guides, avec d'autres ressources de l'UNESCO, pour l'ensemble des parties prenantes impliquées dans l'application de l'EMI dans toutes les formes de développement.

Figure 3 : LES CINQ LOIS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION (MIL)



Ce modèle de programme d'EMI et de cadre de compétences pour les éducateurs et les apprenants a été conçu par l'UNESCO pour fournir aux systèmes éducatifs des pays développés et en développement un cadre pour la construction d'un programme permettant d'éduquer les éducateurs et les apprenants aux médias et à l'information. L'UNESCO envisage également que les éducateurs réexaminent ce cadre et relèvent le défi de participer au processus collectif qui permettra de le façonner et de l'enrichir, tel un document vivant. Comme la première édition, cette deuxième édition du programme d'EMI a bénéficié de plusieurs séries de recommandations et de débats collaboratifs et interculturels avec des experts. Le programme se concentre sur les compétences fondamentales qui parfaitement s'intègrent dans le système éducatif existant sans exercer trop de pression sur des programmes d'enseignement surchargés.

AVANTAGES ET CONDITIONS REQUISES DE L'EMI

L'éducation aux médias et à l'information renforce la capacité des citoyens à interagir de manière critique et significative avec l'information, y compris dans la réalisation des objectifs et des idéaux de développement durable, tout en exerçant leurs droits humains fondamentaux, en particulier, comme l'exprime l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui stipule que « [t]out individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »

Les principaux avantages de l'EMI sont les suivants :

1. Dans le cadre des processus d'enseignement et d'apprentissage, elle fournit aux éducateurs des connaissances accrues sur la façon d'interagir de manière critique avec l'information, les médias et les technologies numériques pour permettre aux futurs citoyens et apprenants de devenir des pairs éducateurs en EMI
2. Grâce à l'EMI, les citoyens peuvent se donner les moyens de comprendre ce qu'ils peuvent faire de positif par le biais des médias et des outils numériques, et ainsi assurer un meilleur Internet et contribuer à l'information pour le bien public.
3. L'éducation aux médias et à l'information confère des connaissances essentielles sur les fonctions des fournisseurs de contenus et des médiateurs que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique, entre autres, ainsi qu'une compréhension raisonnable des conditions nécessaires pour exécuter ces fonctions avec efficacité et l'esprit critique nécessaire pour évaluer les performances des fournisseurs de contenus à la lumière des fonctions attendues.
4. L'EMI offre un moyen durable de s'attaquer à la montée de la « désinfodémie ».
5. Il s'agit d'une condition préalable à d'autres formes d'éducation, telles que l'éducation à la santé, l'éducation financière, l'éducation scientifique, l'éducation culturelle, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue du développement durable, car elle renforce les compétences nécessaires pour identifier et utiliser les informations bénéfiques et les informations nuisibles (nous y revenons dans la prochaine section de ce programme d'EMI).
6. Lorsque l'EMI est intégrée à tous les types d'apprentissage, elle aide à se défendre contre les atteintes à la vie privée et permet à chacun de respecter les droits à la vie privée des autres.
7. L'EMI devient une compétence indispensable lorsqu'elle est associée à l'éthique de l'IA et aux processus de transformation numérique qui ne cessent d'évoluer.
8. L'EMI pour tous et par tous renforce la gouvernance multipartite d'Internet qui atteint tous les niveaux de la société.
9. Elle améliore la qualité de l'éducation en liant l'apprentissage dans les espaces d'apprentissage formels à l'apprentissage social quotidien, en ligne et hors ligne.
10. Les personnes éduquées aux médias et à l'information sont plus susceptibles de rejeter les informations non validées, les biais et les stéréotypes qui renforcent les inégalités

entre les femmes et les hommes de tous âges, ainsi que la discrimination envers les personnes, les religions, etc.

11. L'EMI offre à tous les fournisseurs de contenus et institutions établies un moyen de renforcer la capacité des citoyens et des utilisateurs à évaluer ce qui mérite leur confiance, alors que celle-ci est en pleine érosion. (Il ne s'agit pas de faire de la confiance une fin en soi, mais plutôt de souligner l'importance de l'attente, lorsqu'elle est justifiée, que les acteurs se comportent de bonne foi et avec diligence raisonnable en ce qui concerne l'intérêt public. En ce sens, la confiance demandée ou offerte sans critique se distingue du scepticisme en vertu duquel il est possible d'évaluer de manière critique s'il est justifié et judicieux d'accorder sa confiance).
12. Une société éduquée aux médias et à l'information favorise le développement durable, ainsi que le développement de médias libres, indépendants et pluralistes et de systèmes d'information et de communication numérique ouverts.

Afin de profiter des avantages de l'EMI, les conditions requises suivantes s'ajoutent aux principes énoncés dans les cinq lois de l'EMI (Figure 3 ci-dessus) :

1. L'éducation aux médias et à l'information doit être considérée comme un tout et comprendre une combinaison de compétences (connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs).
2. Le programme d'EMI doit permettre aux éducateurs et aux apprenants d'acquérir et de transmettre à d'autres apprenants et à leurs pairs des connaissances en médias et en information, afin qu'ils utilisent l'information, les médias et les outils numériques en tant que citoyens autonomes, capable d'exercer leur esprit critique et d'exercer leur pouvoir d'action.
3. Les citoyens doivent avoir des connaissances sur la localisation et la consommation d'informations, ainsi que sur la production d'informations et autres types de contenus.
4. Les femmes et les hommes de tous âges, y compris les membres de groupes marginalisés tels que les personnes handicapées, les peuples autochtones ou les minorités ethniques, doivent avoir un accès égal à l'information et au savoir.
5. L'EMI doit être considérée comme un outil essentiel pour faciliter le dialogue interculturel, la compréhension mutuelle et l'éducation culturelle.

PRINCIPAUX THÈMES DU PROGRAMME D'EMI POUR LES ÉDUCATEURS ET LES APPRENANTS

Le programme d'EMI et le cadre de compétences doivent être interprétés en fonction des contextes spécifiques dans lesquels l'ensemble sera utilisé. En ce sens, il s'agit d'un outil souple qui peut être adapté au contexte de différents pays. Fondamentalement, le cadre du programme propose une structure pour l'élaboration d'un programme d'étude *sur* l'éducation aux médias et à l'information et *à travers* différents niveaux de participation à l'information, aux médias et aux communications numériques. Le large éventail des compétences identifie les connaissances, les aptitudes et les attitudes que le programme entend développer.

Globalement, le programme d'EMI inclus dans cet ensemble vise à aider les éducateurs et les apprenants à explorer et à comprendre l'EMI en traitant les compétences, attitudes et résultats d'apprentissage généraux suivants.

Au total, 19 compétences ou résultats d'apprentissage généraux de l'EMI et 6 attitudes / valeurs sociales sont présentées à titre indicatif (voir la Figure 4 et le Tableau 1 ci-dessous).

Figure 4 : CONNAISSANCES, APTITUDES ET ATTITUDES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION



Source : Projet de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information²²

22. Normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information, https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

TABLEAU 1 : COMPÉTENCES OU RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DE L'EMI²³

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DE L'EMI	COMPÉTENCES D'UNE PERSONNE ÉDUQUÉE AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION QUI :
1. Reconnaître et exprimer un besoin d'informations, de médias et de communication numérique dans la vie personnelle et civique	Est capable de reconnaître, de déterminer et d'exprimer la nature, le type, le rôle et la portée du contenu, de l'institution, du média et de la technologie numérique pertinents pour répondre aux besoins et intérêts personnels, sociaux et civiques, et de faire la distinction entre ses propres besoins et les besoins, systèmes et motivations des fournisseurs de services de contenus.
2. Comprendre le rôle et les fonctions des fournisseurs d'information que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les éditeurs, les médias, les entreprises de communication numérique, etc.	Est capable de comprendre la nécessité et la fonction des fournisseurs de médias, d'information et de TIC dans la société, y compris sur Internet, et la façon dont les entreprises de communication numérique et les médias peuvent contribuer au développement durable, y compris en favorisant des sociétés ouvertes, transparentes et inclusives.
3. Comprendre les conditions dans lesquelles les fournisseurs pertinents peuvent remplir leurs fonctions	Comprend l'importance de la liberté d'information, de la liberté d'expression et de la liberté de la presse, les questions de propriété des médias et des plateformes de communication numérique, les protocoles et technologies fondés sur les droits, ouverts et décisionnels ainsi que le professionnalisme et l'éthique pour les référentiels d'information, sait que de nombreux fournisseurs sont axés sur le profit, ce qui peut compromettre le bien public et le bien-être du public ; peut comprendre les conditions d'utilisation et décider, évaluer et agir en conséquence ; peut reconnaître où les individus utilisent les communications numériques pour produire des discours de haine et/ou des contenus relevant de la désinformation ; sait comment les contrer en offrant des récits positifs et vérifiés et en renforçant les compétences en matière de vérification des faits ; et comprend la nécessité pour les entreprises de communication numérique de se doter de mécanismes d'atténuation et de stratégies de signalement.
4. Localiser et évaluer les informations pertinentes relatives aux besoins sociaux, notamment personnels, éducatifs, politiques, culturels, religieux	Est capable d'appliquer des techniques de recherche et de localiser et d'évaluer des informations et contenus multimédias de manière efficace et efficiente, mais aussi de déterminer la provenance, la logique de classement et les données dérivées de la génération des résultats de recherche, et de faire le lien avec les questions de société et de développement.
5. Évaluer de manière critique les informations et les contenus médiatiques et numériques	Peut évaluer, analyser, comparer et évaluer l'information et les médias conformément aux critères initiaux d'évaluation de l'information rencontrée ou reçue, identifier et réfuter les fausses informations telles que les théories du complot, peut également évaluer de manière critique l'authenticité, l'autorité, la crédibilité et l'objectif actuel des fournisseurs d'informations, en évaluant les opportunités et les risques potentiels.
6. Être en mesure de se protéger contre les risques en ligne liés aux logiciels, aux contenus, aux contacts et aux interactions	Connaît les pratiques de sécurité numérique et peut appliquer ces connaissances pour se protéger contre les risques en ligne (usurpation d'identité, hameçonnage, logiciels espions, infection par des virus, atteinte à la vie privée), a conscience des menaces à la sécurité personnelle (telles que les attaques de pédopédage, le harcèlement, les conseils potentiellement nocifs, le profilage, les contenus inappropriés en raison de l'âge, les contenus illégaux, les incitations à nuire, les atteintes aux droits de l'homme, etc.) et sait qu'il ne faut pas diffuser ou partager ces contenus.

23. Diverses sources utilisées. Voir Global Media and Information Literacy Assessment Framework: country readiness and competencies <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>. Consulté le 11 septembre 2019. Également adapté de Grizzle, A. (2018). Assessing Citizens' Responses to Media and Information Literacy Competencies through an online course: An Empirical Study and Critical Comparative Analysis of Experts' Views. Thèse de doctorat. ISBN: 9788449084775 : <http://hdl.handle.net/10803/666860>. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). Université autonome de Barcelone, Espagne, et voir aussi Frau-Meigs, D. (2019). A Curriculum for MIL Teaching and Learning. In Carlsson, U. (2019). Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. Department of Journalism, Media and Communication (JMG). Université de Göteborg, Suède.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DE L'EMI	COMPÉTENCES D'UNE PERSONNE ÉDUQUÉE AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION QUI :
7. Analyser, partager, organiser et stocker des informations et des contenus numériques et médiatiques	Sait analyser les informations et les contenus médiatiques en utilisant plusieurs outils et méthodes. Si nécessaire, la personne éduquée aux médias et à l'information est également en mesure d'organiser les informations et les contenus numériques et médiatiques selon des catégories analytiques prédéfinies adaptées à ses besoins et/ou ressources.
8. Synthétiser ou exploiter les idées extraites d'informations et de contenus des médias	Sait rassembler et résumer les informations et les contenus numériques et médiatiques recueillis. Une fois ces informations recueillies, sait en extraire des ressources et utiliser des idées, ainsi que mettre en pratique des concepts résultant de la récupération et de l'organisation des informations, des contenus numériques et médiatiques.
9. Utiliser l'information de manière éthique et responsable et communiquer sa compréhension ou ses connaissances à un auditoire ou à un lectorat dans une forme et médium appropriés	Communique et utilise les informations, les contenus numériques et médiatiques et ses connaissances de manière éthique et efficace. Est également capable de sélectionner la forme et la méthode les plus adaptées aux besoins du public.
10. Savoir appliquer ses compétences en TIC afin d'utiliser des logiciels, traiter des informations et produire des contenus	Peut utiliser les TIC pour rechercher, évaluer et créer des informations, des contenus numériques et médiatiques, et possède les compétences en TIC nécessaires pour s'engager dans la production et la distribution d'informations.
11. Être capable d'appliquer les compétences en TIC pour créer des produits et services de valeur sociale ou commerciale, favorisant ainsi l'entrepreneuriat	Possède la capacité et les aptitudes requises pour créer des informations, des contenus numériques et médiatiques et d'autres services pour les entreprises, s'engageant ainsi dans l'économie du savoir.
12. Être capable d'utiliser les TIC avec des capacités critiques	Est capable de dépasser l'utilisation de base des TIC afin de comprendre le développement des TIC – les processus, mécanismes et conditions du développement des TIC, leur propriété, leur contrôle et leurs dépendances.
13. Interagir avec les fournisseurs de contenus en tant que citoyens actifs et mondiaux	Comprend comment impliquer activement les institutions et les individus dans la promotion d'une gouvernance fondée sur les droits, ouverte, accessible et multipartite en ce qui concerne les rôles numériques des bibliothèques, des archives, des musées, des médias et des entreprises de communication numérique.
14. Gérer la confidentialité en ligne et hors ligne	Comprend la nécessité et la valeur des droits à la confidentialité personnelle en ligne et hors ligne pour le plein développement de sa personnalité et pour la protection de ses droits, tout en respectant ceux des autres ; peut faire valoir ces droits face aux atteintes ; a conscience de la marchandisation et de la monétisation des profils et des renseignements personnels ; est capable d'ajuster les paramètres et les niveaux de confidentialité, sait tenir compte de l'équilibre entre confidentialité et transparence, liberté d'expression et accès à l'information ; utilise les renseignements personnels d'autrui de façon éthique et respecte la vie privée des autres.
15. Gérer les interactions avec les jeux, y compris lorsque l'IA y est déployée	Comprend les avantages et les risques des jeux pour l'apprentissage et le développement durable ; comprend quand les libertés peuvent être compromises dans le cadre d'interactions avec les jeux ; s'engage à promouvoir le développement des jeux ; sait plaider en faveur de la transparence et des audits de l'IA et des jeux ; surveille les liens entre confidentialité et interaction avec l'IA et les jeux.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX DE L'EMI	COMPÉTENCES D'UNE PERSONNE ÉDUQUÉE AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION QUI :
16. S'engager auprès des institutions médiatiques (qu'il s'agisse d'une présence hors ligne ou en ligne ou des deux) et de tous les fournisseurs de contenus pour promouvoir l'accès à l'information, la liberté d'expression, le dialogue interculturel et interreligieux, la participation démocratique et l'égalité des genres, et plaider contre toutes les formes d'inégalité, d'intolérance et de discrimination	Connaît la valeur de la participation sociale dans les interactions avec les services de contenus en termes d'accès à l'information, de droit à l'expression, de liberté d'opinion (sans s'engager dans des discours de haine), de dialogue interculturel, de participation au débat démocratique par divers moyens en tenant compte de l'éthique.
17. Appliquer l'EMI à d'autres formes d'éducation sociale	Comprend la façon d'intégrer les compétences de réflexion critique dans l'éducation à la santé, l'éducation financière, la maîtrise des sciences, l'éducation interculturelle et d'autres formes d'éducation sociale.
18. Appliquer l'EMI à la résolution de problèmes et à la collaboration	Reconnaît les opportunités et les défis de la vie comme étant fondés sur l'information ; comprend comment établir des liens physiques avec les autres par le biais des technologies et des médias pour combiner l'information et les connaissances afin de développer des idées et de résoudre des problèmes.
19. Savoir reconnaître les discours de haine et les contenus conçus pour alimenter l'extrémisme violent, et savoir y répondre	Comprend la façon dont un contenu peut atténuer ou propager la haine et l'extrémisme violent ; est capable d'identifier la discrimination ou les contenus haineux ; sait quelles mesures prendre face à de tels contenus.
VALEURS ET ATTITUDES POUVANT ÊTRE ENCOURAGÉES PAR LES COMPÉTENCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION	
20. Dialogue interculturel et interreligieux	
21. Liberté d'expression, liberté d'information et liberté de participation	
22. Tolérance et respect des autres	
23. Conscience de soi et de la valeur de la remise en question de ses propres croyances	
24. Compréhension des normes internationales relatives aux droits de l'homme	
25. Développement durable, solidarité et paix	

CADRE DU PROGRAMME

Sur la base des recommandations des réunions et consultations du groupe d'experts dirigé par l'UNESCO²⁴ et des modules élaborés par divers auteurs dans le programme qui accompagne le cadre, trois domaines thématiques interdépendants clés ont été définis autour desquels s'articule ce programme d'EMI pour les éducateurs et les apprenants. Ces domaines sont les suivants :

1. Connaissance et compréhension de l'information, des médias et des communications numériques, pour le développement durable, la paix, le débat démocratique et la participation sociale.
2. Évaluation des contenus et des institutions connexes.
3. Production et utilisation de contenus.

Ceux-ci ont été liés à six domaines clés de l'éducation générale et du développement des enseignants afin de décrire leur relation progressive et de créer un cadre pour ce modèle de programme d'EMI de l'UNESCO pour les éducateurs et les apprenants (voir le Tableau 1). Afin d'élargir le contexte de l'élaboration de politiques et de créer des lignes directrices pour l'élaboration et l'intégration de l'EMI à tous les niveaux de l'éducation et de la société, l'UNESCO a élaboré le projet de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information²⁵ et les lignes directrices stratégiques et politiques de l'éducation aux médias et à l'information²⁶.

Le cadre du programme d'EMI et les modules qui l'accompagnent sont complets, inclusifs et non normatifs, afin de faciliter leur adaptation aux stratégies mondiales, régionales et nationales. (Pour en savoir plus, voir les sections Processus d'adaptation et Stratégies d'intégration de l'introduction de la Partie 2 du programme d'EMI).

Ils sont suffisamment souples pour pouvoir s'adapter aux différents systèmes éducatifs et institutionnels et aux besoins des communautés locales. L'UNESCO estime toutefois que toute exposition utile des éducateurs et des apprenants à l'EMI doit nécessairement inclure des éléments qui soulignent la nécessité d'un engagement critique en faveur des objectifs de développement durable et des libertés fondamentales, comme le souligne l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Quelle que soit la forme adoptée, le programme d'EMI doit aider les éducateurs et les apprenants à comprendre l'importance de l'EMI pour le développement durable et la nécessité de ces libertés et droits fondamentaux en tant que partie intégrante de l'éducation civique.

Le programme d'EMI est pertinent pour les environnements de la presse et de l'audiovisuel et, notamment, les journaux, les livres, les organes de radiodiffusion tels que la radio et la télévision, en ligne ou non, pour les communications numériques et pour tous les types de fournisseurs de contenus. La formation des éducateurs et des pairs éducateurs en EMI ne doit donc pas être considérée comme réservée uniquement aux personnes ayant accès aux technologies numériques de pointe. Elle s'applique également dans les contextes où l'utilisation de technologies numériques de pointe est limitée.

24. Ce document s'inspire des recommandations d'une série de réunions et de consultations du groupe d'experts qui ont débuté en 2008 avec la première édition et qui ont été répétées en 2019-2020 pour cette deuxième édition du programme d'EMI.

25. Normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information, https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

26. Media and Information Policy and Strategy Guidelines. UNESCO, Paris, 2013.

TABLEAU 2 : CADRE DU PROGRAMME D'EMI POUR LES ÉDUCATEURS

DIMENSIONS DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT			
Domaines clés du programme	Connaissance de l'information en vue du développement durable et du débat démocratique	Évaluation des contenus	Production et utilisation de contenus
Programme et évaluation	Connaissance des fournisseurs de contenus, de leurs fonctions et des conditions nécessaires pour les exercer	Compréhension des critères d'évaluation des contenus	Compétences pour explorer la façon dont les contenus sont produits, le contexte social et culturel de cette production, leurs utilisations par les citoyens et les finalités
Développement professionnel des éducateurs	Connaissance de l'EMI pour l'éducation civique, la participation à la communauté professionnelle et la gouvernance de leurs sociétés	Évaluation et gestion des médias et des informations et ressources d'engagement numérique pour l'apprentissage professionnel	Leadership et citoyenneté active, promotion et utilisation de l'EMI pour le développement des éducateurs et des apprenants
Contenus	Contenus, en ligne ou hors ligne, provenant de fournisseurs traditionnels tels que les institutions médiatiques, les bibliothèques, les musées, les livres, etc.	Caractéristiques de contenus liées à des sources institutionnelles ou individuelles	Utilisation, génération/ création et distribution de contenus, par exemple par classement algorithmique ou partage
Organisation et administration	Connaissance de l'élaboration des plans de cours d'EMI	Collaboration via l'éducation aux médias et à l'information	Application de l'éducation aux médias et à l'information à l'apprentissage tout au long de la vie
Pédagogie	Intégration de contenus dans les principaux programmes d'enseignement/ espaces d'apprentissage et discours	Évaluation des contenus et des fournisseurs de contenus pour la résolution de problèmes	Contenus générés par les utilisateurs et utilisation pour l'enseignement et l'apprentissage
Politique et vision	Préparation des éducateurs éduqués aux médias et à l'information et des espaces d'apprentissage	Préparation d'apprenants/citoyens éduqués aux médias et à l'information	Promotion de sociétés éduquées aux médias et à l'information

POLITIQUE ET VISION

Des politiques nationales seront nécessaires pour garantir l'intégration systématique et progressive de l'EMI à tous les niveaux des systèmes éducatifs et des sociétés en général. Une compréhension du système éducatif national, des TIC, de la jeunesse, des institutions et des industries liées aux contenus, des politiques culturelles, des lois favorisant la liberté d'expression et la liberté d'information et d'autres politiques de développement durable et de leurs recoupements avec les politiques d'éducation aux médias et à l'information doit en être le point de départ. Lorsqu'il n'existe pas de politique d'EMI, la question devrait être : quel rôle les éducateurs et les apprenants peuvent-ils jouer pour plaider en faveur de telles politiques ? S'il existe des politiques, dans quelle mesure sont-elles pertinentes ou correspondent-elles aux nécessités du moment ? Dans quelle mesure reflètent-elles les normes et les bonnes pratiques internationales ? Comment peuvent-elles être mises à jour ? Ainsi, l'un des aspects essentiels du programme d'EMI est une discussion sur « la politique et la vision » de l'éducation aux médias et à l'information et ses implications pour tous les niveaux et tous les types d'éducation, ainsi que pour la société. Cette discussion devrait aboutir à une analyse de la politique et de la vision et de la façon dont elles se rapportent à la préparation d'éducateurs et d'apprenants éduqués aux médias et à l'information. Enfin, elle devrait attirer l'attention sur le rôle des éducateurs dans la promotion de sociétés éduquées aux médias et à l'information. Les lignes directrices stratégiques et politiques de l'éducation aux médias et à l'information de l'UNESCO²⁷ proposent un processus étape par étape.

CONNAISSANCE DE L'INFORMATION, DES MÉDIAS, DES COMMUNICATIONS NUMÉRIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE, LA PAIX, LE DÉBAT DÉMOCRATIQUE ET LA PARTICIPATION SOCIALE

Ce vaste domaine thématique a pour objectif de développer une compréhension critique de la façon dont l'éducation aux médias et à l'information peut améliorer la capacité des éducateurs, des apprenants et de tous les citoyens en général à interagir avec les fournisseurs de contenus en tant qu'animateurs potentiels du développement durable, de la liberté d'expression, du pluralisme, du dialogue interculturel et de la tolérance, de la citoyenneté mondiale, et en tant que contributeurs à l'information au profit du public, au débat démocratique et à la bonne gouvernance. La Figure 5 à la fin de cette section illustre cette relation. Ce thème englobe une variété de sujets qui se recoupent et qui portent sur la fonction et l'importance de divers fournisseurs de contenus (bibliothèques, médias, entreprises de communication numérique, etc.), tels que :

27. Lignes directrices en matière de politique et de stratégie des médias et de l'information. UNESCO, Paris, 2013.

- Fournir aux citoyens des canaux par lesquels ils peuvent communiquer entre eux et défendre leurs droits ;
- Stocker, traiter, analyser et diffuser des informations pour le bien public ;
- Diffuser des récits, des idées et des informations ;
- Corriger l'asymétrie de l'information entre les gouvernants et les gouvernés, ainsi qu'entre les agents privés concurrents ;
- Animer des débats éclairés entre divers acteurs sociaux et encourager le règlement des différends par des voies démocratiques ;
- Fournir à la société le moyen d'apprendre sur elle-même et de développer un sentiment de communauté ;
- Fournir un véhicule pour l'expression culturelle, la cohésion culturelle au sein des nations et entre elles, et le développement durable ;
- Assurer une surveillance du gouvernement sous toutes ses formes, promouvoir la transparence dans la vie publique et le contrôle public des personnes au pouvoir en exposant la corruption et les actes répréhensibles des entreprises ;
- Servir d'outil pour améliorer l'efficacité sociale et économique ;
- Faciliter le développement durable et les processus démocratiques et contribuer à garantir des élections libres et équitables ;
- Agir en tant que défenseur et acteur social à part entière tout en respectant des valeurs pluralistes (médias d'information) ;
- Faire office de mémoire collective de la société (bibliothèques) ;
- Préserver le patrimoine culturel ;
- Fournir une passerelle vers l'information ;
- Contribuer à combler la fracture numérique en offrant un accès au grand public ;
- Permettre aux bibliothèques, aux archives et aux musées d'être considérés comme des organismes d'information et des centres de ressources pédagogiques ;
- Promouvoir l'utilisation de tous les types de ressources d'information dans les bibliothèques ;
- Faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'apprentissage de l'apprentissage par le biais des bibliothèques académiques ; et
- Éduquer les usagers des bibliothèques.

(Adapté de Indicateurs de développement des médias, UNESCO, 2008)

Toute référence au Kosovo dans les Indicateurs de développement des médias de l'UNESCO doit être comprise dans le contexte de la résolution 1244 (1999) du Conseil de sécurité des Nations Unies.

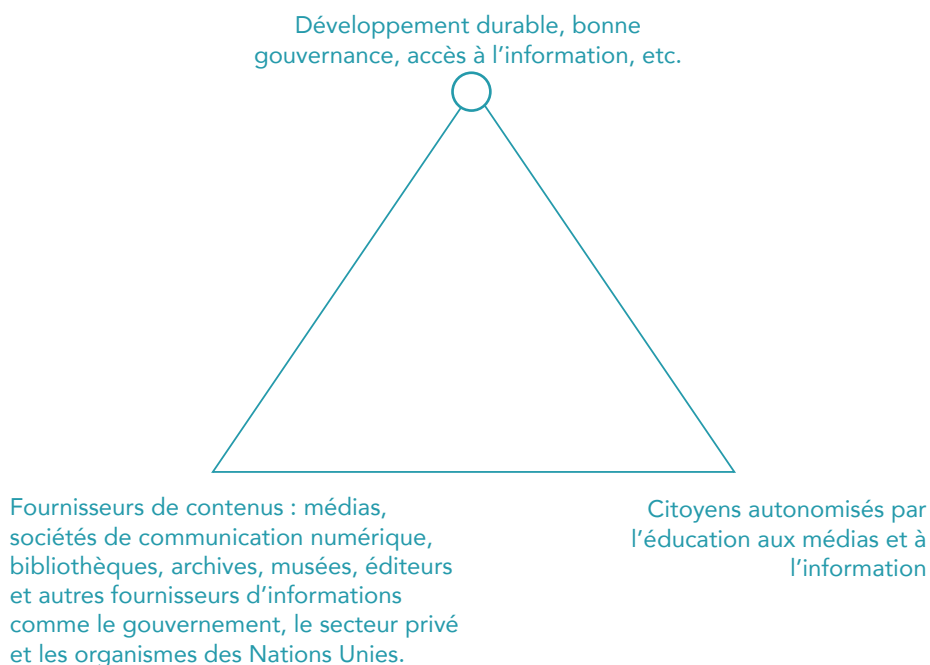
Les piliers fondamentaux du développement durable, de la démocratie et de la bonne gouvernance (c'est-à-dire la transparence, la responsabilisation et la participation civique) sont difficiles à mettre en place sans l'ouverture de l'information, des médias et des systèmes numériques. Ces systèmes peuvent servir à stimuler une « culture civique » ou une société civile dynamique. Ils exercent notamment les fonctions suivantes :

- Fournir un accès égal à des informations et connaissances compréhensibles et pertinentes pour différents groupes de personnes ; fournir une plateforme pour des discussions et des débats ouverts.
- Inspirer la loyauté et un engagement durable en faveur des valeurs et des procédures qui soutiennent le développement durable, la démocratie et la bonne gouvernance.

Le programme d'EMI fournit aux éducateurs et aux apprenants les contenus indispensables pour développer les compétences nécessaires pour intégrer l'éducation aux médias et à l'information dans leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'une manière qui valorise la voix et la diversité des apprenants et qui tient compte de la représentation du genre. La question ici est de savoir comment interagir avec les fournisseurs de contenus pour s'exprimer et amplifier les voix individuelles afin de développer des compréhensions et des perspectives différentes.

Les institutions d'information (bibliothèques, institutions médiatiques et entreprises de communication numérique) deviennent des plateformes disponibles pour élargir la participation à l'apprentissage professionnel. Dans certains pays, elles peuvent même être utilisées pour l'apprentissage ouvert et à distance et pour la formation continue des éducateurs. Ce programme explore la façon dont les différents systèmes d'information et de communication pourraient être utilisés pour améliorer la participation des éducateurs au sein de leurs propres communautés professionnelles. Les éducateurs qui travaillent dans différents contextes sociaux et lieux géographiques peuvent partager des connaissances et des informations sur l'apprentissage et les pratiques professionnels.

FIGURE 5 : L'EMI ET SON IMPORTANCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA DÉMOCRATIE



ÉVALUATION DE L'INFORMATION, DES MÉDIAS ET DES COMMUNICATIONS NUMÉRIQUES

La résolution de problèmes et la réflexion critique sont au cœur de l'apprentissage dans toutes les disciplines comme dans la vie quotidienne. Les problèmes deviennent des occasions de procéder à l'évaluation critique des contenus provenant de sources diverses.

L'objectif consiste ici à accroître la capacité des éducateurs et des apprenants à évaluer les sources et les informations sur la base des fonctions particulières de service public attribuées de façon normative aux fournisseurs de contenus. Les éducateurs et les apprenants doivent être dotés compétences en EMI pour distinguer les contenus bénéfiques des contenus biaisés ou nuisibles et les analyser, mais aussi pour déconstruire les messages et les traiter de manière critique. Un autre objectif est de faire en sorte que les éducateurs et les apprenants connaissent les mesures qui peuvent être prises lorsque ces systèmes dévient des rôles attendus. Les éducateurs doivent être capables d'examiner le lien entre les compétences en EMI et les contenus produits dans et pour les environnements d'apprentissage formels et non formels. Le fait est que les informations et les contenus des systèmes éducatifs peuvent eux-mêmes être biaisés, stéréotypés et incomplets, voire parfois erronés. Les éducateurs doivent par exemple être en mesure d'explorer les questions de genre, de race, de religion et d'autres formes de représentation dans les contenus des manuels scolaires, des programmes d'étude ou de recherche, ainsi que les informations émanant des médias et des systèmes de communication numérique et les moyens par lesquels la diversité et la pluralité sont abordées à la fois localement et globalement.

Enfin, les éducateurs et les apprenants doivent développer des capacités pour évaluer la manière dont ils interprètent les contenus en général et des textes spécifiques provenant de diverses sources, ainsi que la façon dont cela améliore ou entrave leur apprentissage et leur engagement social.

PRODUCTION ET UTILISATION DE CONTENUS POUR ET DANS L'EMI

Les éducateurs et les apprenants doivent acquérir la capacité de sélectionner, d'adapter et/ou de développer et d'utiliser des supports et outils d'éducation aux médias et à l'information pour un ensemble d'objectifs d'apprentissage donné. Les éducateurs doivent en outre développer la capacité d'aider les apprenants à appliquer ces outils et ressources dans leur apprentissage, en particulier en ce qui concerne la production de contenus.

La production et l'utilisation de contenus doivent de préférence relever d'une pédagogie centrée sur l'apprenant qui encourage l'investigation et la réflexion de la part des éducateurs et des apprenants. La compréhension des bases du cycle de vie des contenus et les compétences de recherche académique doivent faire l'objet d'une attention accrue. L'apprentissage par la pratique est un aspect important de l'acquisition de connaissances au XXI^e siècle. La production de contenus permet aux éducateurs et aux apprenants de s'immerger dans l'apprentissage en passant par la production de textes et d'images dans des environnements participatifs, au sein d'espaces d'apprentissage formels comme en dehors. Les éducateurs doivent jouer un rôle actif dans ce processus si l'on souhaite que les apprenants développent des compétences d'apprentissage participatif.

Les contenus générés par les utilisateurs sont particulièrement attractifs pour de nombreux médias traditionnels et entreprises de communication numérique. La possibilité d'interagir avec les autres utilisateurs des plateformes de réseaux sociaux est une raison de plus en plus importante de l'accès des jeunes à Internet par le biais de diverses plateformes de diffusion. Ce constat ne se limite pas aux pays développés : en Afrique, en Asie du Sud, en Amérique latine et dans les Caraïbes, de plus en plus de citoyens ont accès aux technologies mobiles et les utilisent pour recevoir et envoyer des messages et participer à des débats sur les questions politiques, sociales et de développement durable qui affectent leur vie. En même temps, ils ont accès à des divertissements et des publicités, et sont amenés à appréhender la prolifération des contenus faux et trompeurs.

À mesure que les éducateurs et les apprenants développent leurs compétences et gagnent en assurance pour produire et utiliser des médias et des contenus numériques à des fins pédagogiques, ils deviennent les chefs de file de la promotion de la culture des médias et de l'information dans les programmes d'apprentissage. Et à mesure qu'ils améliorent leurs compétences en enseignement et en apprentissage de l'EMI pour différentes fonctions, les éducateurs et les apprenants deviennent des porte-drapeaux de l'EMI et des pairs éducateurs dans les environnements pédagogiques et sociaux et dans la société en général.

COMPÉTENCES FONDAMENTALES DES ÉDUCATEURS

Le Tableau 3 établit d'autres liens entre l'EMI et les domaines du programme établis pour les enseignants/éducateurs. Il reflète les compétences de base que les éducateurs sont censés acquérir et démontrer en vertu de chacun des éléments du cadre du programme d'EMI. Pour évaluer la mesure dans laquelle les éducateurs ont développé des compétences pertinentes pour les domaines du programme, le Tableau 3 fournit les résultats globaux attendus.

TABLEAU 3 : OBJECTIFS DU PROGRAMME D'EMI DE L'UNESCO ET COMPÉTENCES DES ÉDUCATEURS

DOMAINES DU PROGRAMME	OBJECTIFS DU PROGRAMME	COMPÉTENCES DES ÉDUCATEURS À ACTIVER
Politique et vision	Sensibiliser les éducateurs aux politiques et à la vision nécessaires à l'EMI	Les éducateurs comprennent les politiques nécessaires à la promotion de l'EMI et la manière dont elles pourraient être réalisées dans l'éducation (et la société). Ils doivent également comprendre comment l'EMI contribue aux compétences de la vie courante et au développement dans le contexte de l'éducation civique et de l'éducation à la citoyenneté mondiale.
Programme et évaluation	Mettre l'accent sur l'utilisation des ressources de l'EMI et leur application	Les éducateurs comprennent la manière dont l'EMI peut être utilisée dans le cadre du programme scolaire. Ils sont en mesure d'évaluer de manière critique les différents fournisseurs de contenus à la lumière des fonctions qui leur sont attribuées, et de sélectionner de nombreux et divers documents des fournisseurs de contenus aux fins de l'EMI. Ils ont les compétences nécessaires pour évaluer la compréhension de l'EMI par les élèves.
Information, médias et institutions d'Internet	Améliorer la connaissance de l'ensemble des fournisseurs d'informations tels que les bibliothèques, les archives, les musées, les médias, les entreprises de communication numérique, etc.	Les éducateurs savent et comprennent comment tous les fournisseurs de contenus ont évolué pour devenir ce qu'ils sont désormais. Ils développent des compétences dans l'utilisation des technologies disponibles pour atteindre différents publics. Ils utilisent diverses ressources de contenus pour développer des compétences de réflexion critique et de résolution de problèmes et les transmettre à leurs élèves.
Organisation et administration	Améliorer la capacité des éducateurs à organiser des espaces d'apprentissage pour une participation efficace à tous les enseignements et à tous les apprentissages, et pour que les ressources de contenus fassent partie intégrante de cet objectif	Des éducateurs éduqués aux médias et à l'information doivent comprendre l'organisation des espaces d'apprentissage ; être capables de créer des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui maximisent l'utilisation de divers fournisseurs de contenus pour l'éducation civique et l'apprentissage tout au long de la vie, et faire preuve de compétences dans l'organisation de l'apprentissage de manière à rendre les espaces d'apprentissage respectueux de différentes opinions et perspectives, indépendamment du contexte et du genre.
Pédagogie	Introduire dans les pratiques pédagogiques des enseignants les changements nécessaires à l'éducation aux médias et à l'information.	Les éducateurs éduqués aux médias et à l'information doivent acquérir les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner l'éducation aux médias et à l'information aux élèves. Ils ont la capacité d'enseigner l'EMI du point de vue de la bonne gouvernance, du développement durable et du dialogue interculturel. Ils acquièrent des connaissances sur les interactions entre les élèves et tous les fournisseurs de contenus et leur réponse à ces derniers. Cela constitue la première étape du développement de leur apprentissage des médias et de l'information. En outre, les éducateurs comprennent les concepts centraux, les outils de recherche et les structures de la discipline de l'EMI et peuvent donc créer des expériences d'apprentissage qui les rendent utiles pour les apprenants et les préparent à leur rôle de citoyens.
Développement professionnel des éducateurs	Promouvoir la formation sur l'application des ressources de contenus pour l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel	Ils ont les compétences nécessaires pour utiliser les technologies et interagir avec les fournisseurs de contenus afin d'accéder à l'information et d'acquérir des connaissances pédagogiques et thématiques à l'appui de leur propre développement professionnel.

Ce cadre introduit 14 modules principaux qui fournissent de riches programmes d'EMI. Les modules donnent un aperçu des thèmes, des objectifs d'apprentissage, des contenus et des activités qui peuvent être adaptés par les éducateurs, tous les acteurs sociaux et les institutions dans leurs pays respectifs. La liste suivante de compétences, liées aux modules, unités et thèmes du programme d'EMI, met en évidence les connaissances et les aptitudes spécifiques que les enseignants doivent acquérir au fur et à mesure de leur travail sur les modules. Lorsque des modules sont sélectionnés pour un programme d'EMI particulier pour la formation, ils doivent couvrir la plupart de ces compétences. Les compétences énumérées ci-dessous ne représentent qu'un échantillon des compétences énumérées dans les 14 modules. Consultez chaque module pour connaître les compétences/résultats d'apprentissage détaillés au début de chaque unité.

COMPÉTENCE EN EMI N° 1 :

Compréhension du rôle de l'information, des médias et des communications numériques dans le développement durable et la démocratie

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 1, Module fondamental : introduction à l'éducation aux médias et à l'information et autres concepts clés ; **Module 2**, Compréhension de l'information et des technologies ; **Module 14**, Communication et information, EMI et apprentissage – module récapitulatif ; **Module 13**, Médias, technologies et objectifs de développement durable : le contexte de l'EMI.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI commencera à se familiariser avec les fonctions normatives de tous les fournisseurs de contenus et à en comprendre l'importance potentielle pour la citoyenneté et la prise de décisions éclairées.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

- Identifier les principaux résultats/éléments et la convergence de l'éducation aux médias et à l'information ;
- Identifier, décrire et évaluer les fonctions normatives de service public de tous les fournisseurs de contenus en faveur du développement durable et des sociétés démocratiques ;
- Comprendre le lien entre l'EMI et les ODD ; décrire l'application de l'EMI à différents enjeux du développement ;
- Comprendre et décrire les concepts clés utilisés par les fournisseurs de contenus, y compris les bibliothèques, les médias et les entreprises de communication numérique ;
- Comprendre comment la connaissance de ces concepts aidera les utilisateurs/citoyens à interagir de manière critique avec les fournisseurs de contenus ;
- Faire preuve de compréhension des concepts clés tels que la liberté d'expression, l'accès à l'information et les droits fondamentaux consacrés par l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) ;

- Interpréter et décrire la relation entre l'éducation aux médias et à l'information, la citoyenneté, le développement durable et la démocratie ;
- Décrire le pluralisme des voix et des perspectives de toutes les formes de fournisseurs de contenus en tant qu'acteurs du dialogue interculturel et les raisons de leur importance ;
- Décrire l'indépendance éditoriale, les normes professionnelles et la responsabilisation ;
- Expliquer le journalisme comme une discipline de vérification dans le cadre d'une mission de service public ;
- Décrire l'éthique de l'information, des médias et des technologies, et être en mesure d'en identifier les violations.

COMPÉTENCE EN EMI N° 2 :

Compréhension d'un contenu et de ses utilisations

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 2, Compréhension de l'information et des technologies ; **Module 6**, Représentation dans les médias et l'information : mise en lumière de l'égalité des genres ; **Module 7**, Comment les médias et la technologie influencent les contenus ; **Module 5**, Les publics en tant que citoyens ; **Module 10**, Éducation à la publicité, aux médias et à l'information ; **Module 11**, Compétences en EMI, intelligence artificielle et réseaux sociaux ; **Module 13**, Médias, technologies et objectifs de développement durable : le contexte de l'EMI.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant de l'EMI sera en mesure de démontrer sa connaissance et sa compréhension de la manière dont les citoyens utilisent l'information, les médias et les technologies numériques dans leur vie personnelle et publique, des relations entre citoyens et contenus, ainsi que de l'utilisation de tous ces éléments à des fins diverses.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

- Interpréter et établir des liens entre les contenus, le contexte et les valeurs projetées par les fournisseurs ;
- Décrire le rôle et l'importance de l'information et le besoin en compétences en matière d'éducation à l'information dans les sociétés de l'information et du savoir ;
- Décrire le lien entre EMI et citoyenneté mondiale, ainsi que sa pertinence pour l'apprentissage ;
- Explorer la notion de public, y compris les facteurs pouvant influencer sur la façon dont les individus et les publics interprètent les contenus différemment ;
- Énumérer les avantages de l'appartenance à une humanité commune, des valeurs et obligations partagées, de l'empathie, de la solidarité et du respect des différences et de la diversité ;

- Examiner les relations dynamiques, corrélées et potentiellement transformatrices entre la production, le message, l'engagement et le public ;
- Identifier et énumérer certaines des utilisations générales de l'IA et des réseaux sociaux en lien avec le développement ;
- Identifier certains des principaux acteurs du développement et de l'utilisation de l'IA ;
- Comprendre et décrire les principes de base de l'éthique, de la gouvernance et des réglementations en matière d'IA ;
- Utiliser des stratégies pour analyser les stéréotypes dans les contenus de l'information et des médias (par ex. reconnaître les stéréotypes qui servent les intérêts de certains groupes sociaux au détriment des autres ; identifier et déconstruire les techniques qui perpétuent les stéréotypes, y compris sexistes et raciaux, dans les médias audiovisuels) ;
- Identifier, analyser et critiquer différentes techniques utilisées dans la publicité (et d'autres types de contenus) pour essayer d'influencer les décisions et le comportement ;
- Explorer les représentations, les représentations trompeuses et l'absence de représentation dans les contenus ;
- Explorer les interactions entre vie privée, développement personnel et développement social ;
- Expliquer comment le concept de publics « actifs » s'applique à la publicité et aux communications stratégiques ou, plus précisément, comment les publics négocient le sens (comment nous expliquons le succès de certaines publicités et l'échec d'autres) ;
- Évaluer l'impact de la publicité sur les contenus et les services ;
- Recommander des stratégies pour favoriser une citoyenneté éclairée compte tenu du recours à l'émotion dans la publicité, la désinformation et la désinformation ;
- Comprendre et décrire les caractéristiques et l'importance des services publics de radiodiffusion (SPR).

COMPÉTENCE EN EMI N° 3 :

Accès efficace et efficient à l'information et pratique de l'éthique

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 1, Module fondamental : introduction à l'éducation aux médias et à l'information et autres concepts clés ; **Module 9**, Opportunités et défis d'Internet ; **Module 3**, Recherche, cycle de l'information, traitement de l'information numérique, propriété intellectuelle ; **Module 8**, La confidentialité, la protection des données et vous.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI sera en mesure de déterminer les types de contenus requis pour une tâche particulière, de rechercher ces contenus et d'y accéder de manière efficace.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

- Sélectionner des approches efficaces pour accéder aux contenus requis à des fins d'enquête ou de récupération d'informations ;
- Apprendre à utiliser les commandes de recherche dans les bases de données ;
- Comprendre le rôle des fournisseurs de contenus (y compris les moteurs de recherche sur Internet, les bibliothèques, les musées et les archives) dans la préservation de l'information numérique ;
- Effectuer des recherches en ligne à l'aide de techniques pertinentes (moteurs de recherche, répertoires de sujets et passerelles) ;
- Identifier les mots-clés et les termes associés pour accéder aux contenus requis ;
- Identifier différents types et formats de sources potentielles de contenus. Décrire les critères utilisés pour prendre des décisions et faire des choix en matière de contenus ;
- Être capable de comprendre le sens et le rapport entre maîtrise des sciences fondamentales et EMI ;
- Décrire et démontrer la compréhension des principaux aspects de l'organisation de l'information, c'est-à-dire utiliser des schémas de classification pour localiser les contenus (classifications des collections des bibliothèques, index, résumés, bibliographies, bases de données, etc.) ;
- Comprendre et appliquer les lois relatives au droit d'auteur et les licences Creative Commons et de droits d'auteur ;
- Comprendre la différence entre paternité et propriété ;
- Être capable de comprendre l'importance de la propriété intellectuelle et ses différents types.

COMPÉTENCE EN EMI N° 4 :

Évaluation critique de l'information, des sources d'information et des pratiques éthiques

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Tous les modules, en particulier le Module 1, Module fondamental : introduction à l'éducation aux médias et à l'information et autres concepts clés ; **Module 2**, Compréhension de l'information et des technologies ; **Module 3**, Recherche, cycle de l'information, traitement de l'information numérique, propriété intellectuelle ; **Module 9**, Opportunités et défis d'Internet ; **Module 5**, Les publics en tant que citoyens ; **Module 6**, Représentation dans les médias et l'information : mise en lumière de l'égalité des genres ; **Module 10**, Éducation à la publicité, aux médias et à l'information ; **Module 4**, Compétences en éducation aux médias et à l'information pour contrer la mésinformation, la désinformation et les discours de haine : défendre la recherche de la vérité et la paix.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI sera en mesure d'évaluer de manière critique les contenus et tous les fournisseurs de contenus et de mobiliser des informations choisies pour la résolution de problèmes et l'analyse des idées.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

- Examiner et comparer les contenus de divers fournisseurs de contenus afin de distinguer les différentes caractéristiques fonctionnelles de l'information, des divertissements, des publicités, de la mésinformation et de la désinformation ;
- Évaluer les contenus informationnels au regard de divers critères : fiabilité, validité, exactitude, autorité, caractère opportun et biais ;
- Appliquer différents critères (tels que la clarté, l'exactitude, l'efficacité, le biais, la pertinence des faits) pour évaluer des textes spécifiques (sites web, documentaires, publicités, émissions sur l'actualité) ;
- Reconnaître les préjugés, la haine, la tromperie ou la manipulation ;
- Expliquer les différentes théories de la vérité ;
- Analyser les conditions qui illustrent le concept d'ère de la post-vérité ;
- Distinguer les différents types de contenus faux et trompeurs, c'est-à-dire la désinformation, la mésinformation et l'information malveillante, y compris les mythes et les théories du complot ;
- Décrire le fonctionnement du trolling et des pièges à clics, y compris en ce qui concerne la désinformation ;
- Décrire les types, la nature et les origines des théories du complot, comprendre pourquoi les gens sont attirés par elles et la façon de les contrer ;
- Évaluer le rôle des modèles commerciaux dans l'amplification de la mésinformation et de la désinformation, et les efforts destinés à en atténuer l'influence par la modération des contenus et l'application de normes éditoriales ;
- Reconnaître les contextes culturels, sociaux ou autres dans lesquels les contenus ont été créés et comprendre l'impact du contexte sur leur interprétation ;
- Comprendre l'ensemble des techniques numériques, y compris des fonctionnalités telles que les hypertrucages (ou *deep fake*) et les possibilités de manipulation numérique ;
- Comparer les nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures afin de déterminer la valeur ajoutée, les contradictions ou d'autres caractéristiques des contenus ;
- Déterminer l'exactitude probable en remettant en question la source des données, les limites des outils ou des stratégies de collecte d'informations et le caractère raisonnable des conclusions ;
- Utiliser un ensemble de stratégies pour interpréter des textes (tirer des conclusions, généraliser, synthétiser des documents consultés, se référer à des images ou à des informations dans un média audiovisuel pour soutenir un point de vue, déconstruire un contenu afin d'en déterminer les biais sous-jacents et en décoder le sous-texte) ;
- Analyser les contenus de divers fournisseurs en mettant l'accent sur les représentations du genre, de la race, des origines, d'autres marqueurs de l'identité culturelle et de la sexualité ;

- Traduire les compétences en EMI en indicateurs de performance spécifiques tels qu'ils se manifestent en termes de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes ;
- Décrire les préoccupations et les implications en matière de confidentialité en ligne dans l'EMI ;
- Identifier des stratégies pour protéger les informations personnelles en ligne ;
- Expliquer pourquoi la protection de la confidentialité est cruciale pour s'exprimer librement et bénéficier de l'accès à l'information ;
- Identifier les codes et les conventions utilisés pour donner un sens à une variété de contenus ;
- Évaluer la façon dont un média et ses conventions et codes particuliers peuvent façonner le message transmis ;
- Évaluer les contenus qui peuvent être transmis par l'utilisation d'un média particulier ;
- Analyser la façon dont les publics sont identifiés et ciblés de manière explicite et implicite, et le rôle des algorithmes dans cette démarche ;
- Analyser la façon dont les publics réagissent aux contenus, et expliquer les facteurs déterminants, en particulier dans le contexte de la citoyenneté mondiale.

COMPÉTENCE EN EMI N° 5 :

Application des formats numériques et traditionnels des médias

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 9, Opportunités et défis d'Internet ; **Module 6**, Représentation dans les médias et l'information : mise en lumière de l'égalité des genres ; **Module 7**, Comment les médias et la technologie influencent les contenus ; **Module 4**, Compétences en éducation aux médias et à l'information pour contrer la mésinformation, la désinformation et les discours de haine : défendre la recherche de la vérité et la paix ; **Module 11**, Compétences en EMI, intelligence artificielle et réseaux sociaux ; **Module 12**, Médias numériques, jeux et médias traditionnels ; **Module 13**, Médias, technologies et objectifs de développement durable : le contexte de l'EMI.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI sera en mesure de comprendre les utilisations des technologies numériques, des réseaux et des outils de communication pour la collecte d'informations, la prise de décisions et la transformation sociale.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

- Comprendre les bases des technologies numériques, des réseaux et des outils de communication, et de leur utilisation dans différents contextes à des fins différentes ;
- Décrire comment, en étant éduqués aux médias et à l'information, les apprenants peuvent mieux comprendre le contexte social de l'IA et comment interagir de manière critique avec les systèmes d'IA ;
- Comprendre comment appliquer les compétences en EMI à l'IA et aux environnements des réseaux sociaux et identifier les outils et ressources qui peuvent aider dans ce contexte ;
- Utiliser un large éventail de « textes » tirés des médias afin d'exprimer leurs propres idées par le biais de divers médias (presse traditionnelle, médias électroniques ou numériques, etc.) ;
- Effectuer des recherches simples de contenus en ligne ;
- Comprendre à quelles fins les jeunes utilisent Internet ;
- Décrire les différences technologiques entre les plateformes traditionnelles et les plateformes numériques, ainsi que la manière dont ces dernières ont stimulé la démocratie participative, tout en libérant et en amplifiant des préjudices potentiels ;
- Explorer l'utilisation des jeux dans l'éducation formelle, non formelle et informelle ;
- Comprendre, décrire et appliquer la pédagogie des jeux en classe ;
- Développer les aptitudes sociales, intellectuelles et spatiotemporelles à l'aide d'outils multimédias interactifs, en particulier des jeux ;
- Appliquer des outils multimédias interactifs, en particulier des jeux numériques, à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- Utiliser des outils/jeux multimédias interactifs pour introduire des concepts des différentes disciplines scolaires (mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, etc.) ;
- Analyser différents outils multimédias interactifs développés à l'aide de logiciels gratuits et libres ou propriétaires, et évaluer leurs implications et leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage ;
- Décrire la relation entre les nouveaux environnements des médias et les modèles commerciaux, ainsi que leur incidence sur les activités, les interactions et la présence en ligne des individus.
- Évaluer comment les nouvelles technologies et les nouveaux services offerts par les entreprises d'Internet contribuent au développement durable et aux institutions et processus démocratiques dans la société, et dans quelle mesure.

COMPÉTENCE EN EMI N° 6 :

Situation du contexte socioculturel de l'information, des médias et des contenus numériques

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 1, Module fondamental : introduction à l'éducation aux médias et à l'information et autres concepts clés ; **Module 2**, Compréhension de l'information et des technologies ; **Module 13**, Médias, technologies et objectifs de développement durable : le contexte de l'EMI.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI sera en mesure de démontrer la connaissance et la compréhension du fait que l'information et les contenus numériques et médiatiques sont produits dans des contextes sociaux et culturels.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des apprenants à :

Comprendre le lien entre l'EMI et les ODD ; décrire l'application de l'EMI à différents enjeux du développement ;

- Décrire les préoccupations et les implications en matière de confidentialité en ligne dans l'EMI ;
- Comprendre et décrire les principes de base de l'utilisation des données par des acteurs puissants pour favoriser le développement ou le sous-développement social et économique ;
- Analyser et expliquer comment les règles et les attentes qui régissent les genres de contenus peuvent être manipulées pour créer certains effets ou atteindre des objectifs particuliers.
- Délimiter les fins normatives du journalisme et son rôle dans le renforcement et la poursuite de la bonne gouvernance, de la démocratie et du développement durable ;
- Produire des textes présentant des perspectives et représentations diverses ;
- Évaluer les fournisseurs de contenus en tant qu'acteurs du dialogue interculturel. Être capable d'évaluer de façon critique des contenus et leur pertinence vis-à-vis du développement durable, de la citoyenneté démocratique et de la diversité culturelle ;
- Discuter de manière critique des principes de base de la prise de décisions concernant les actualités ou de la définition des actualités ;
- Comprendre comment le montage façonne le sens dans les médias visuels et leurs messages (omission de perspectives alternatives, points de vue filtrés ou implicites, accent mis sur des idées précises, etc.)
- Expliquer pourquoi la protection de la confidentialité est cruciale pour s'exprimer librement et bénéficier de l'accès à l'information ;

- Explorer et analyser ces questions dans leurs contextes personnels, locaux et sociaux ;
- Identifier les acteurs clés et leurs rôles dans la protection de la vie privée.

COMPÉTENCE EN EMI N° 7 :

Promotion de l'EMI parmi les apprenants/citoyens et gestion des changements requis

Les modules du programme d'EMI liés à cette compétence sont les suivants :

Module 1, Module fondamental : introduction à l'éducation aux médias et à l'information et autres concepts clés ; **Module 9**, Opportunités et défis d'Internet ; **Module 5**, Les publics en tant que citoyens ; **Module 13**, Médias, technologies et objectifs de développement durable : le contexte de l'EMI ; **Module 14**, Communication et information, EMI et apprentissage – module récapitulatif.

L'éducateur, l'acteur ou l'apprenant en EMI sera en mesure d'utiliser les connaissances et les compétences acquises grâce à sa formation en l'EMI pour promouvoir l'éducation aux médias et à l'information parmi les apprenants et gérer les changements connexes dans les environnements d'apprentissage/éducatifs.

Les résultats de cette compétence doivent inclure la capacité des éducateurs et des pairs éducateurs à :

- Comprendre comment différents apprenants/citoyens interprètent et appliquent les produits et événements médiatiques dans leur propre vie ;
- Guider les apprenants/citoyens pour qu'ils appliquent l'EMI à diverses difficultés et possibilités de résolution de problèmes ;
- Comprendre et utiliser une variété d'activités pédagogiques pour stimuler les compétences des apprenants et des citoyens en matière d'éducation aux médias et à l'information ;
- Être capable d'aider les apprenants/citoyens à choisir les approches les plus appropriées (c'est-à-dire, les systèmes de récupération d'informations) pour accéder aux contenus dont ils ont besoin ;
- Être capable d'aider les apprenants/citoyens à évaluer de manière critique les contenus et leurs sources tout en intégrant des informations pertinentes dans leur base de connaissances ;
- Mobiliser la connaissance des techniques efficaces de communication verbale, non verbale et autres pour favoriser la recherche active, la collaboration et la communication libre et ouverte entre apprenants/citoyens ;

- Comprendre et utiliser des stratégies d'évaluation formelles et informelles pour développer chez les apprenants/citoyens les aptitudes nécessaires pour lire, regarder et écouter de façon critique ;
- Utiliser les outils d'éducation aux médias et à l'information pour favoriser un environnement d'apprentissage plus participatif pour les apprenants/citoyens ;
- Faire appel à des technologies traditionnelles ou numériques pour créer un lien avec l'apprentissage scolaire et non scolaire, en particulier pour les apprenants/citoyens scolarisés ou non ;
- Utiliser les TIC en classe pour aider les élèves à découvrir les TIC et les médias et sources d'information à leur disposition et à les mettre à profit dans leur apprentissage ;
- Utiliser l'éducation aux médias et à l'information pour élargir la participation à l'apprentissage ;
- Utiliser les connaissances et les aptitudes acquises grâce à la formation pour développer l'apprentissage des apprenants/citoyens ;
- Utiliser les connaissances et les aptitudes acquises grâce à la formation pour développer les compétences permettant aux apprenants/citoyens d'évaluer les médias et l'information et à comprendre les questions éthiques liées à l'éducation aux médias et à l'information ;
- Motiver l'engagement dans l'Alliance de l'UNESCO pour l'EMI, un réseau mondial réunissant de nombreuses parties prenantes de l'EMI, et plaider pour l'apprentissage créatif dans les espaces urbains et la vie à travers les Villes EMI²⁸ ;
- Identifier divers projets ou initiatives visant à autonomiser les apprenants/citoyens et à encourager la participation (de nombreux projets/initiatives connexes sont mis en évidence dans les approches et activités pédagogiques tout au long des modules.)

PÉDAGOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'EMI : UTILISATION DU PROGRAMME

Les approches pédagogiques suivantes sous-tendent les stratégies utilisées dans les modules du programme d'EMI.

I. Approche « problématique-recherche »

L'approche « problématique-recherche » est une approche d'apprentissage centrée sur l'élève où la recherche principale met l'accent sur les questions liées à l'éducation aux médias et à l'information dans la société contemporaine. Cet apprentissage intègre de nombreux points liés à l'apprentissage de la recherche, à la résolution de problèmes et à

28. L'initiative des Villes EMI de l'UNESCO promeut un apprentissage innovant et créatif de l'EMI dans les espaces urbains (c'est-à-dire les villes) et par divers acteurs urbains. Cette initiative met l'accent sur les citoyens. L'objectif principal de l'initiative des Villes EMI est de mettre les villes sur la voie de l'autonomisation innovante de plus nombreux citoyens grâce aux compétences en EMI, tout en les mettant en relation avec d'autres villes du monde entier. Lien vers le cadre des Villes EMI (en anglais) : <https://en.unesco.org/milcities>.

la prise de décisions, par lesquels les apprenants acquièrent de nouvelles connaissances et compétences à partir des étapes de recherche suivantes :

1. identifier la problématique ; reconnaître les attitudes et les croyances sous-jacentes ;
2. clarifier les faits et les principes liés à cette problématique ;
3. localiser, organiser et analyser les pistes ;
4. interpréter et résoudre la question ; et
5. prendre des mesures et reconsidérer les conséquences et les résultats de chaque phase.

C'est une méthode appropriée pour enseigner l'EMI car les apprenants/citoyens ont l'occasion d'explorer les problématiques en profondeur

Voici quelques exemples de cette approche dans l'EMI : étudier les représentations des races et de l'égalité des genres par l'analyse des médias ; explorer des questions liées à la vie privée et aux médias par l'analyse de documents primaires et secondaires ; explorer le thème du cyberharcèlement au moyen de la recherche ethnographique.

II. Apprentissage par problèmes (APP)

L'apprentissage par problèmes est un programme et une méthode didactique qui développe simultanément chez les élèves les bases et les aptitudes liées à la connaissance interdisciplinaire, ainsi que la réflexion critique et les stratégies de résolution des problèmes. Il s'agit d'un mode d'apprentissage coopératif très structuré visant à améliorer les connaissances individuelles et collectives en engageant les apprenants/citoyens dans une démarche de recherche critique et approfondie à partir de problèmes de la vie réelle. Les objectifs d'apprentissage, les questions et méthodes de recherche et les résultats sont tous gérés par les élèves.

Un exemple d'apprentissage par problèmes en EMI serait la conception d'une campagne de marketing social efficace visant un public particulier – par exemple pour promouvoir les objectifs de développement durable auprès des jeunes.

III. Approche empirique et enquête scientifique

L'approche empirique renvoie à un ensemble de techniques qu'utilisent les scientifiques pour explorer le monde naturel et proposer des explications fondées sur les preuves qu'ils trouvent. Le processus d'enquête est souvent présenté sous la forme d'un ensemble simplifié d'étapes appelé le cycle d'enquête, qui comprend des activités telles que : faire des observations ; poser des questions ; vérifier ce qui est déjà connu ; planifier les recherches ; réexaminer les connaissances anciennes à la lumière des preuves expérimentales ; utiliser des outils pour recueillir des données, les analyser et les interpréter ; proposer des explications et communiquer les résultats. Cette méthode pourrait aussi être adaptée à l'enseignement de l'éducation aux médias et à l'information.

Exemples d'enquêtes scientifiques : étude de la mesure dans laquelle les préjudices ou avantages potentiels d'un contenu particulier se matérialisent ; évaluation de la relation entre la reconnaissance sur les réseaux sociaux et les taux de dopamine ; étude des rôles des communautés en ligne et de la façon dont ils sont construits par les algorithmes de

recommandation ; enquête sur la nature et l'impact des violations de la confidentialité ou les efforts consacrés à l'application de l'intelligence artificielle pour repérer les discours de haine.

L'enquête scientifique s'appuie sur les techniques susmentionnées, mais peut également les approfondir en incluant l'expérimentation consistant en des tests préalables, des interventions, des tests rétrospectifs, des situations/groupes expérimentaux, des situations/groupes de contrôle et des essais multiples à long et à court terme, impliquant parfois plusieurs groupes de scientifiques. L'un des défis de l'application de l'approche de l'enquête scientifique à l'enseignement et l'apprentissage de l'EMI est que la plupart des entreprises de communication sur Internet n'offrent pas d'accès à leurs énormes fonds de données. Pourtant, un accès public accru à ces informations, même sous réserve d'une autorisation, aiderait grandement à générer plus de connaissances précieuses pour l'EMI.

IV. Étude de cas

La méthode de l'étude de cas implique un examen en profondeur d'une seule situation ou d'un événement unique. Elle se pratique de façon intensive dans les universités, où les étudiants s'inspirent de faits réels pour voir comment les connaissances théoriques peuvent être appliquées à des cas réels. Cette approche est adaptée à l'enseignement de l'EMI car les apprenants/citoyens sont exposés quotidiennement à différentes formes de messages de la part de divers fournisseurs de contenus (offrant ainsi un large éventail de « cas »). Elle offre une méthode systématique d'observation des événements, de collecte et d'analyse des données et de communication des résultats, ce qui en retour permet un apprentissage par la recherche pour les apprenants/citoyens. En appliquant cette méthode, les apprenants/citoyens peuvent acquérir une compréhension plus profonde et plus minutieuse des raisons pour lesquelles des événements se sont produits. L'étude de cas se prête également à la production et à la vérification d'hypothèses.

Les apprenants/citoyens pourraient par exemple entreprendre une étude de cas sur la façon dont l'EMI a renforcé la résilience face à la désinformation et à la désinformation dans une communauté spécifique ; sur des comportements contraires à l'éthique dans l'utilisation de l'IA ; sur des stratégies marketing réussies pour des produits numériques ou multimédias ou sur des placements de produits ou des parrainages « cachés » d'« influenceurs » en faveur de produits spécifiques.

V. Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif renvoie à une approche pédagogique qui fait travailler les apprenants / citoyens ensemble pour atteindre des objectifs communs. L'apprentissage coopératif peut aller du simple travail en binôme à des modes plus complexes tels que l'apprentissage par projet, l'apprentissage en puzzle, le questionnement guidé par les pairs et l'enseignement réciproque, qui visent tous à acquérir des aptitudes comme le développement de la compréhension des concepts et d'une pensée plus élaborée, de meilleures compétences interpersonnelles, une attitude plus positive envers soi-même et l'école, et une réflexion sur la façon de gérer l'hétérogénéité dans les classes caractérisées par une grande variété de niveaux dans les compétences de base. C'est une méthode appropriée pour l'apprentissage et l'enseignement de l'EMI, car elle nécessite de partager les idées et d'apprendre les uns des autres.

Exemples d'apprentissage coopératif appliqué à l'EMI : travail en collaboration dans un espace wiki ou participation commune à des initiatives et événements MIL CLICKS de l'UNESCO sur les réseaux sociaux.

VI. Analyse textuelle

Les apprenants/citoyens peuvent apprendre l'analyse textuelle en identifiant les codes et les conventions de différents genres médiatiques (audiovisuel, imprimé, oral, etc.). Cette analyse sémiotique doit permettre de parvenir à une compréhension plus poussée des concepts clés dans le genre de communication examiné. Grâce à cette méthode, les apprenants/citoyens apprennent à identifier la langue et d'autres conventions et codes visuels sont utilisés pour créer des types particuliers de représentations ciblant certains publics. Les apprenants/citoyens peuvent ainsi repérer les codes « techniques », « symboliques » et « narratifs » de n'importe quel type de texte. Ce processus couvre également des techniques telles que l'analyse visuelle/d'image. Ce type d'analyse textuelle peut être appliqué à des exemples de la vie réelle et servir un but informatif au-delà de l'exercice purement académique.

Par exemple : les apprenants/citoyens peuvent être invités à sélectionner un contenu qui les intéresse. Il peut s'agir d'un article, d'une vidéo sur YouTube ou d'un clip vidéo tiré d'un site d'information en ligne. Les apprenants/citoyens peuvent ensuite travailler en groupes, sous supervision, pour analyser le but du contenu en tenant compte des informations disponibles sur son auteur, les caractéristiques techniques/textuelles, le public cible et le contexte général.

VII. Analyse contextuelle

Cette approche enseigne aux apprenants/citoyens la manière de procéder à l'analyse contextuelle de contenus, questions, situations et événements spécifiques, en relation par exemple avec des fournisseurs de contenus ou des institutions. Les apprenants/citoyens peuvent par exemple apprendre à analyser un texte (quel qu'en soit le format) en fonction de son contexte historique, culturel, situationnel ou social. L'analyse contextuelle porte également sur la qualité des contenus/textes au regard de différents critères : arguments, cohérence, logique, preuves apportées, etc. Cette approche peut notamment mettre en évidence les dimensions relatives aux relations de genre, à l'économie politique, aux considérations culturelles, etc.

Exemples de pédagogie et d'analyse contextuelle : aider les apprenants/citoyens à acquérir des connaissances sur les systèmes de classification pour le cinéma, la télévision et les jeux vidéo qui fonctionnent dans certains pays, ou sur la manière dont la propriété et la concentration des médias et des moyens de communication numérique renvoient aux questions de démocratie et de liberté d'expression.

VIII. Traductions

Cette approche pédagogique peut prendre différentes formes et être utilisée dans une variété de contextes de contenus. Les apprenants/citoyens peuvent, par exemple, choisir un article de journal sur un incident au sein de leur communauté et le convertir en podcast ou en reportage à la radio, ou dans encore dans un format permettant sa publication sur les réseaux sociaux. Autre exemple : regarder une courte scène d'un film pour enfants,

puis travailler en petits groupes pour en dessiner le story-board en identifiant ses plans, transitions et angles particuliers.

L'enseignement aux apprenants/citoyens de la façon de convertir un conte de fées en un story-board à filmer ou de recueillir un large éventail de matériel visuel existant lié à la vie d'une personne et de s'en servir comme point de départ pour planifier et tourner un court documentaire sont d'autres exemples.

IX. Simulations

La simulation est souvent utilisée comme approche pédagogique dans les programmes des cours dédiés au cinéma, aux médias et à la communication numérique. L'éducateur utilise la simulation pour montrer aux apprenants/citoyens à quoi ressemble l'apprentissage de ces disciplines. C'est-à-dire que l'éducateur joue le rôle de l'apprenant/citoyen et que l'apprenant joue le rôle d'éducateur, au moins en ce qui concerne la réalisation des activités. Cette stratégie est ensuite discutée avec les apprenants, ce qui constitue une partie importante du processus pédagogique.

Exemples de cette approche : apprenants/citoyens jouant le rôle d'une équipe produisant pour la télévision un documentaire axé sur la jeunesse, ou de journalistes radio/Internet interviewant quelqu'un pour un podcast. Ils peuvent également jouer le rôle d'un groupe d'acteurs se préparant à filmer des vidéos promotionnelles portant sur le développement durable.

X. Production

Cette approche repose sur l'apprentissage par la pratique, aspect fondamental de l'acquisition de connaissances au XXI^e siècle. Elle encourage les apprenants/citoyens à explorer l'apprentissage en profondeur et à un niveau significatif. Produire des contenus offre aux apprenants/citoyens l'occasion de s'immerger dans l'apprentissage via l'exploration et la pratique. En produisant des textes (pour un document audio, vidéo, animé, ou différents formats d'écriture), les apprenants/citoyens peuvent explorer leur créativité et leur propre voix, afin de développer, formuler et exprimer leurs idées et leurs points de vue.

À titre d'exemple de cette approche, les apprenants/citoyens peuvent utiliser un logiciel de réalisation de films open source et gratuit pour produire une histoire numérique d'une minute sur un problème environnemental ou tout autre sujet d'intérêt.

XI. Enquête critique

Dans l'éducation, la théorie critique²⁹ repose sur un processus intégré et souvent non linéaire de recherche, de collecte et d'évaluation de contenus à partir de multiples sources et points de vue afin d'atteindre une compréhension et une analyse complètes et systématiquement

29. Voir Kari D. Weaver et Jane H. Tuten (2014) The Critical Inquiry Imperative: Information Literacy and Critical Inquiry as Complementary Concepts in Higher Education, *College & Undergraduate Libraries*, 21:2, 136-144, DOI: 10.1080/10691316.2014.906779. Voir aussi Prayogi, Saiful et Yuanita, Leny et Wasis, Wasis. (2018). Critical Inquiry Based Learning: A Model of Learning to Promote Critical Thinking Among Prospective Teachers of Physic. *Journal of Turkish Science Education*. 15. 10.12973/tused.10220a). Voir aussi Douglas, Kellner et Share, Jeff. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*. 1. 59-69. 10.1007/s11519-007-0004-2.

raisonnées, et de générer de nouvelles connaissances, idées, applications et pistes pour de nouvelles questions de recherche. L'enquête critique attire l'attention sur la logique, les preuves, la structure, la corroboration et les hypothèses dans les contenus.

XII. Méthode ou enquête dialogique

L'enquête dialogique concerne la culture, la langue, la politique et les thèmes des citoyens, des apprenants et des éducateurs. Elle est, dans une certaine mesure, phénoménologique, car elle s'appuie sur l'expérience des individus et sur les degrés de familiarité avec les objets, les situations, les événements ou les supports d'étude. Par exemple, un jeu populaire, un film, une émission de télévision, une vidéo sur les réseaux sociaux, un livre, un magazine, un reportage ou tout autre contenu est généralement associé à des aspects de la culture de masse. En appliquant cette méthode, les apprenants et les éducateurs évaluent ce lien et écrivent ou s'interrogent sur ces textes et/ou événements en s'appuyant sur leur expérience personnelle de la vie quotidienne. Le processus passe d'un point de vue subjectif aux dimensions critiques globales en tenant compte des points de vue de la société, de l'histoire et de la citoyenneté mondiale. Il se rapporte à ce que certains experts appellent la culture ou la théorie participative, ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté mondiale et à la citoyenneté numérique. Ce faisant, les citoyens, les apprenants ou les éducateurs peuvent interagir, de manière séquentielle ou simultanée, avec ce qu'ils connaissent ou ce qui leur est inconnu en reconnaissant le lien entre les deux par un processus d'interaction sociale.

ANNEXE : SÉLECTION DE RESSOURCES SUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION ET SUR D'AUTRES THÈMES CONNEXES

Cette annexe présente 16 ressources sur l'EMI qui sont pertinentes au regard des contenus décrits dans ce programme.

I. Projet de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information

Ce document (en anglais) contient une description des « Recommandations de Belgrade sur le Projet de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information » et décrit un processus visant à poursuivre la consultation multipartite en vue de l'élaboration de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information. Il vise à orienter l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'EMI par les parties prenantes dans les pays du monde entier. Réussir la mise en œuvre de l'éducation aux médias et à l'information pour tous requiert son intégration à tous les niveaux de l'éducation et de l'apprentissage formels, informels et non formels. Ce document s'adresse principalement aux décideurs responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement et des programmes liés à l'EMI, les concepteurs et planificateurs de programmes d'enseignement, les enseignants, les experts en EMI et les

praticiens qui mettent en œuvre les programmes liés à l'EMI. https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

II. Éducation aux médias et à l'information : lignes directrices stratégiques et politiques

Devant l'évolution des sociétés du savoir aujourd'hui, certaines personnes sont dépassées par la quantité de contenus tandis que d'autres ont grandement besoin d'informations fiables. Partout, les individus aspirent à s'exprimer librement, à participer activement aux processus de gouvernance et aux échanges culturels. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) fournit à tous les citoyens des compétences essentielles pour prospérer à cet égard, en particulier dans le contexte du XXI^e siècle.

Reconnaissant que la réalisation de l'EMI pour tous nécessitera son intégration dans les politiques nationales, l'UNESCO a publié en 2013 les lignes directrices stratégiques et politiques de l'éducation aux médias et à l'information (en anglais).

Comme le souligne la professeure Ulla Carlsson, Directrice du Centre nordique d'information pour la recherche sur les médias et la communication, dans sa préface, « la présente publication est d'une importance vitale pour améliorer les efforts de promotion de l'EMI aux niveaux national et régional. »

Ces lignes directrices se composent de deux parties. La première est une note d'orientation sur l'EMI conçue pour informer les décideurs sur l'EMI dans le cadre de l'élaboration des politiques, et sert également de résumé de la publication. La partie 2 est divisée en plusieurs chapitres complets qui traitent des points suivants : 1) comment faire de l'EMI un outil de développement ; 2) cadres conceptuels pour les politiques et les stratégies d'EMI ; et 3) politiques et stratégies d'EMI modèles qui peuvent être adaptées à l'élaboration des politiques au niveau national par les pays du monde entier. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>

III. Cadre d'évaluation de l'éducation aux médias et à l'information : préparation et compétences des pays

Ce cadre d'évaluation de l'EMI (en anglais) fournit des orientations méthodologiques pour le processus national d'adaptation, avec six phases et divers outils pratiques. Les résultats de l'évaluation peuvent permettre aux pays de prendre des décisions éclairées pour développer davantage l'EMI en favorisant un environnement propice et en améliorant les compétences des citoyens. Le cadre d'évaluation de l'EMI est décrit en termes d'objectifs, de structure et d'autres paramètres majeurs pour les mesures au niveau national. Le profil de préparation d'un pays à l'EMI comprend des indicateurs qualitatifs et quantitatifs : médias et information dans l'éducation, politique d'éducation aux médias et à l'information, offre en médias et information, accès et utilisation des médias et de l'information, y compris au sein de la société civile.

Cette ressource présente en outre la matrice des compétences en EMI et leur composition (composantes EMI, thèmes d'EMI, compétences, critères de performance et niveaux de compétence). Elle évalue en outre les compétences individuelles et institutionnelles, en ciblant en particulier les enseignants en poste et en formation. Les compétences en EMI peuvent refléter les facteurs contextuels nationaux qui facilitent la création d'un

environnement propice et favorable à l'EMI. Cette ressource fournit enfin des orientations méthodologiques et des recommandations pratiques pour la réalisation de l'évaluation de l'EMI au niveau national. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224655>

IV. Media and Information Literacy in Journalism: manuel pour les journalistes et les formateurs en journalisme

L'UNESCO a publié un manuel à l'intention des journalistes et des formateurs en journalisme intitulé « Éducation aux médias et à l'information dans le journalisme » en quatre langues (anglais, karakalpak, russe et ouzbek).

Cette publication est un outil pratique pour les journalistes dans l'exercice de leur profession, en particulier en ce qui concerne l'éducation à l'information (EMI).

Ce manuel comprend à la fois des contenus théoriques, des exercices, des études de cas et des outils pratiques visant à favoriser une meilleure compréhension des connaissances théoriques et à soutenir leur application pratique. Le manuel traite des notions de « fake news » (l'utilisation de ce terme signifiant « fausse information » n'est pas recommandée car, si un contenu est faux, il ne peut pas s'agir d'une information) et de mésinformation, fournit un cadre conceptuel pour l'éducation aux médias et à l'information qui en souligne la pertinence et l'importance pour le journalisme et explore les principes et les rôles de l'EMI dans l'enseignement du journalisme. Ce manuel couvre par ailleurs des thèmes tels que l'éthique sur Internet, les droits de l'homme et le travail avec les sources, dans la collecte et le traitement de l'information, les manières de vérifier et de fournir des informations fiables, et l'identification des informations textuelles ou visuelles fausses, trompeuses ou manipulées.

Manuel en  anglais,  russe,  ouzbek et  karakalpak

<https://en.unesco.org/news/unesco-promotes-media-and-information-literacy-support-media-development-uzbekistan>

V. Journalisme, fake-news & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme

Rédigé par des experts de la lutte contre la désinformation, ce manuel explore la nature même du journalisme avec des modules sur l'importance de la confiance, la réflexion critique sur la manière dont les technologies numériques et les plateformes sociales sont des vecteurs de contenus faux et trompeurs, la lutte contre la désinformation et la mésinformation par l'éducation aux médias et à l'information, la vérification des faits, la vérification des réseaux sociaux et la lutte contre les abus en ligne.

Ce programme modèle est un complément essentiel aux programmes d'enseignement pour tous les formateurs en journalisme, ainsi que pour les journalistes et rédacteurs en exercice qui s'intéressent à l'information, à la façon dont nous la partageons et l'utilisons. Il est essentiel que ceux qui pratiquent le journalisme comprennent et rendent compte des nouvelles menaces qui pèsent sur les informations de confiance. Les partis politiques, les professionnels de la santé, les gens d'affaires, les scientifiques, les observateurs électoraux et d'autres parties prenantes le trouveront également utile. Il est disponible en vingt-trois langues. <https://fr.unesco.org/fightfakenews>

VI. Balancing Act : lutter contre la désinformation numérique tout en respectant la liberté d'expression

En 2020, la Commission « Le large bande au service du développement durable », cofondée par l'UNESCO et l'Union internationale des télécommunications (UIT), a lancé une étude approfondie sur l'un des défis les plus complexes du monde : « La recherche d'un équilibre : lutter contre la désinformation numérique tout en respectant la liberté d'expression ». Cette étude, dont le rapport est disponible en anglais, est unique par son envergure et son exhaustivité, mais elle est également très axée sur l'action, avec une série de recommandations concrètes spécifiques à certains secteurs et un cadre en 23 points pour tester les réponses face à la désinformation.

Des analyses et des recommandations ciblées portent sur le cycle de vie de la mésinformation et de la désinformation en ligne : de la production à la reproduction, en passant par la réception et la transmission. Les lecteurs trouveront des chapitres présentant un intérêt particulier pour :

- Les législateurs et décideurs politiques (campagnes de lutte contre la désinformation, réponses spécifiques aux élections, cadre d'évaluation de la liberté d'expression)
- Les entreprises, producteurs et distributeurs d'Internet (conservation de contenus, technique et algorithmique, politiques publicitaires, réponses de démonétisation)
- Journalistes, chercheurs d'investigation et vérificateurs des faits
- Universitaires et chercheurs en sciences appliquées et empiriques
- Autres publics cibles (réponses éducatives, éthiques et normatives, visant à assurer l'autonomisation et la crédibilité).

Les résultats sont organisés en une typologie de 11 catégories différentes de réponses à la mésinformation et à la désinformation qui vont de l'identification et des réponses aux enquêtes aux mesures politiques et législatives, en passant par les étapes technologiques et les approches éducatives. Pour chaque catégorie de réponse, le lecteur trouvera une description du travail effectué dans le monde entier et par quels acteurs, de son financement et des publics ou éléments ciblés. Le rapport analyse en outre les hypothèses sous-jacentes et les théories du changement qui sous-tendent ces réponses, tout en considérant les défis et les opportunités. Chaque catégorie de réponse est également évaluée en fonction de ses intersections avec le droit humain universel qu'est la liberté d'expression, en mettant l'accent sur la liberté de la presse et l'accès à l'information. Enfin, des études de cas sur les réponses à la mésinformation et à la désinformation sur la pandémie de COVID-19 sont présentées dans chaque catégorie. Au cœur de ce produit de la connaissance se trouvent la nécessité et la valeur de l'équilibre entre les réponses à la désinformation et le respect de la liberté d'expression. La recherche nous montre que cela est possible.

https://www.broadbandcommission.org/Documents/working-groups/FoE_Disinfo_Report.pdf

VII. Enseigner et apprendre : l'engagement transformatif

Ces dernières années, nous avons vu de jeunes apprenants mener des actions d'influence auprès de communautés locales, nationales ou mondiales sur une vaste palette de

problématiques, allant de la violence armée en milieu scolaire au changement climatique. Dans le même temps, nous avons entendu d'autres jeunes apprenants exprimer leur souhait de contribuer à des processus de transformation, mais aussi leur manque de connaissances théoriques et pratiques en la matière. Il y a, par conséquent, urgence à comprendre les différentes formes d'engagement transformatif mises en œuvre par les jeunes apprenants, en particulier par rapport au rôle de l'éducation.

S'appuyant sur la cible 4.7 de l'objectif de développement durable 4 relatif à l'éducation (ODD 4), l'UNESCO aide les États membres à promouvoir l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et l'éducation en vue du développement durable (EDD) afin de donner aux apprenants les moyens d'endosser efficacement leurs rôles et leurs responsabilités d'acteurs pour faire face aux défis qui se posent aux niveaux local, national et mondial.

Si les ouvrages consacrés à la citoyenneté et à l'éducation civique foisonnent, le sens d'un « engagement transformatif responsable » pour de jeunes apprenants dans le contexte de l'ECM et de l'EDD est moins clairement défini, notamment les types d'engagement transformatif et la notion de « responsabilité ». Mieux comprendre le lien entre l'engagement des apprenants et l'éducation permet de clarifier les connaissances, aptitudes et compétences que l'école peut enseigner, ainsi que le rôle variable que peut jouer l'éducation selon le contexte.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961_fre

VIII. Cours en ligne sur l'éducation mondiale des citoyens pour les éducateurs/enseignants

Si vous vous trouvez dans des espaces d'apprentissage, vous pouvez vous impliquer par le biais de cours et de ressources en ligne développés par l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable :

<https://mgiep.unesco.org/cit> et <https://mgiep.unesco.org/article/empowering-learners-through-unesco-mgiep-s-indigenously-designed-learning-platform-framerspace>

<https://mgiep.unesco.org/global-citizenship>.

L'une des ressources essentielles disponibles dans cette boîte à outils est « Rethinking Learning - A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems » (Repenser l'apprentissage, un examen de l'apprentissage social et émotionnel pour les systèmes éducatifs). <https://mgiep.unesco.org/>

IX. L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels

Ce kit d'éducation aux médias publié par l'UNESCO et disponible en arabe, en anglais et en français, est en partie le produit du projet MENTOR lancé par l'UNESCO et soutenu par la Commission européenne Il s'agit de la première tentative de développement d'une boîte à outils complète dans le domaine de l'EMI.

Les questions abordées dans ce kit comprennent les questions suivantes : En quoi l'éducation aux médias devrait-elle consister ? Qui devrait la dispenser ? Comment devrait-elle être incluse dans un programme d'enseignement ? Au-delà des écoles, les familles ont-elles leur mot à dire ? Des professionnels devraient-ils toujours être impliqués,

et comment ? Quelles stratégies le public peut-il adopter pour faire face aux avantages et aux limites des médias ?

Le kit contient une proposition de programme d'enseignement modulaire, un manuel à l'intention des enseignants, un manuel à l'intention des élèves, un manuel à l'intention des parents, un manuel des relations éthiques avec les professionnels et un manuel de maîtrise de l'Internet.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278_fre

X. Indicateurs de développement des médias de l'UNESCO

Les indicateurs de développement des médias de l'UNESCO sont un ensemble d'indicateurs convenus au niveau international, traduits dans de nombreuses langues, et destinés à évaluer les conditions nécessaires pour que les médias et les services d'information puissent s'acquitter de leurs fonctions de service public. Ces indicateurs aident à examiner les cinq catégories de conditions imbriquées suivantes : le système de réglementation ; le pluralisme et la diversité des médias ; les médias en tant que plateformes pour le débat démocratique ; le renforcement des capacités professionnelles ; et les capacités infrastructurelles. Cette ressource fournit un cadre pour comprendre les écosystèmes des médias en général. À ce jour, 20 pays ont produit des rapports concrets qui évaluent leur paysage médiatique national.

XI. Réunion internationale sur l'éducation aux médias – Progrès, obstacles, nouvelles tendances depuis Grünwald : vers de nouveaux critères d'évaluation ?

Cette réunion internationale a été organisée à Paris en juin 2007 par la Commission française pour l'UNESCO en partenariat avec l'UNESCO et avec le soutien du Ministère français de l'éducation nationale et du Conseil de l'Europe.

<https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf>

XII. Empowerment through Media Education

Cette publication, dont le titre signifie Autonomisation par l'éducation aux médias, a été réalisée par NORDICOM, International Clearing House et l'Université de Göteborg avec le soutien de l'UNESCO. Ce livre est basé sur la première Conférence internationale sur l'éducation aux médias qui s'est tenue à Riyad en mars 2007, également avec le soutien de l'UNESCO, et sur la Réunion internationale sur l'éducation aux médias susmentionnée : Progrès, obstacles, nouvelles tendances depuis Grünwald : vers de nouveaux critères d'évaluation ?, organisée en juin 2007 à Paris.

Dans les débats relatifs à la démocratie et au développement, nous oublions souvent qu'une condition préalable est l'éducation des citoyens aux médias. En d'autres termes, une condition importante pour l'autonomisation des citoyens est un effort concerté pour améliorer l'éducation aux médias et à l'information, des compétences qui aident à renforcer les capacités critiques et les aptitudes de communication permettant à chaque individu d'utiliser les médias et la communication à la fois comme outils et comme vecteurs pour énoncer des processus de développement et de changement social, d'améliorer la vie quotidienne et de donner aux citoyens les moyens d'influencer leur propre vie.

L'éducation aux médias et à l'information est nécessaire à tous les citoyens et revêt une importance décisive pour les jeunes, tant dans leur rôle de citoyens que dans celui de participants à la société, pour leur apprentissage, leur expression culturelle et leur épanouissement personnel. L'éducation aux médias est un élément fondamental des efforts visant à établir une société maîtrisant les médias et l'information. Mais quand des questions comme celles-ci font l'objet de discussions, le cadre de référence est trop souvent la culture médiatique du monde occidental. Il est urgent de s'ouvrir plus largement aux idées non occidentales et aux approches interculturelles. L'internationalisation est à la fois enrichissante et nécessaire au regard de notre intérêt commun pour des paradigmes plus larges et plus inclusifs.

<https://www.nordicom.gu.se/en/publikationer/empowerment-through-media-education>

XIII. Introduction à la maîtrise de l'information

Cette publication du Programme Information pour tous (PIPT) de l'UNESCO (2008) offre une explication, en termes simples et sans jargon technique, de ce que l'on entend par « maîtrise de l'information ».

Elle s'adresse à un public diversifié, des fonctionnaires gouvernementaux aux fonctionnaires intergouvernementaux, en passant par les professionnels de l'information, les enseignants et les gestionnaires des ressources humaines des organisations à but lucratif et non lucratif. En voici un extrait :

« Tout au long de la vie, plus on apprend et plus on connaît, mais surtout plus vite on maîtrise et adopte des capacités, habitudes et attitudes d'apprentissage efficaces – trouver comment, où, auprès de qui et quand rechercher et extraire l'information dont on a besoin [...] – plus on maîtrise l'information. L'aptitude à appliquer et à utiliser ces capacités, habitudes et attitudes permet de prendre des décisions judicieuses en temps opportun pour faire face aux difficultés qui peuvent survenir sur les plans personnel et familial comme sur les plans de la santé et du bien-être, de l'éducation, de l'emploi, de la citoyenneté et autres. »

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020_fre

XIV. Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation

Cette publication présente des stratégies visant à réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation. Elle comprend trois parties, un document politique et deux documents de réflexion. Les idées et recommandations formulées dans cette ressource peuvent facilement être appliquées à l'EMI en tant qu'outil de promotion de l'égalité des genres.

Le document d'orientation souligne la persistance et la gravité de l'écart entre les genres en matière de compétences numériques, fournit des justifications d'action et formule des recommandations pour donner aux femmes et aux filles les mêmes chances d'acquérir de solides compétences numériques.

Le premier document de réflexion examine le « paradoxe de l'égalité des genres dans les TIC », établi par l'UNESCO : c'est dans les pays les plus proches de l'égalité des genres,

comme de nombreux pays européens, que la proportion de femmes qui poursuivent des études supérieures en informatique et dans des disciplines connexes est la plus faible.

Le deuxième examine la façon dont la représentation féminine des assistants vocaux faisant appel à l'IA perpétue les préjugés sexistes nuisibles. Il contient des recommandations pour éviter que la prolifération et l'utilisation continues des assistants numériques contribuent à aggraver les disparités entre les genres et à propager des stéréotypes sexistes.

<https://fr.unesco.org/Je-rougirais-si-je-pouvais>

XV. Genre, médias et TIC : nouvelles approches en matière de recherche, d'éducation et de formation

Il est souvent difficile d'identifier et de comparer diverses ressources et possibilités de formation en matière d'égalité des genres dans les médias et les TIC. Cette ressource relève ce défi en proposant différents programmes d'enseignement et de formation susceptibles d'être adoptés et adaptés. Elle fait le lien entre les domaines éducatif et professionnel et le domaine politique afin d'améliorer l'égalité entre les genres dans et par les médias. Elle a été produite par le réseau UNITWIN de l'UNESCO sur le genre, les médias et les TIC dans le cadre de l'Alliance mondiale sur les médias et le genre (GAMAG) créée par l'UNESCO en 2014.

<https://en.unesco.org/gamagandunitwin>

XVI. Normes de compétences TIC pour les enseignants

En réponse à la nécessité de normes pour aider les secteurs nationaux de l'éducation à tirer parti des TIC, l'UNESCO s'est associée à Cisco, Intel et Microsoft, ainsi qu'à l'International Society for Technology in Education (ISTE) et à l'Institut polytechnique de Virginie et l'Université d'État (Virginia Tech), pour mettre en place le projet des normes de compétences en TIC pour les enseignants.

Ce projet a pour but de fournir des conseils sur la façon d'améliorer la pratique des éducateurs par le biais des TIC et de donner une nouvelle dimension à leurs compétences, quelle que soit la localisation de la salle de classe, ce qui se traduit par une meilleure éducation et des apprenants hautement qualifiés.

Ces Normes de compétences TIC pour les enseignants se composent de trois brochures, dont :

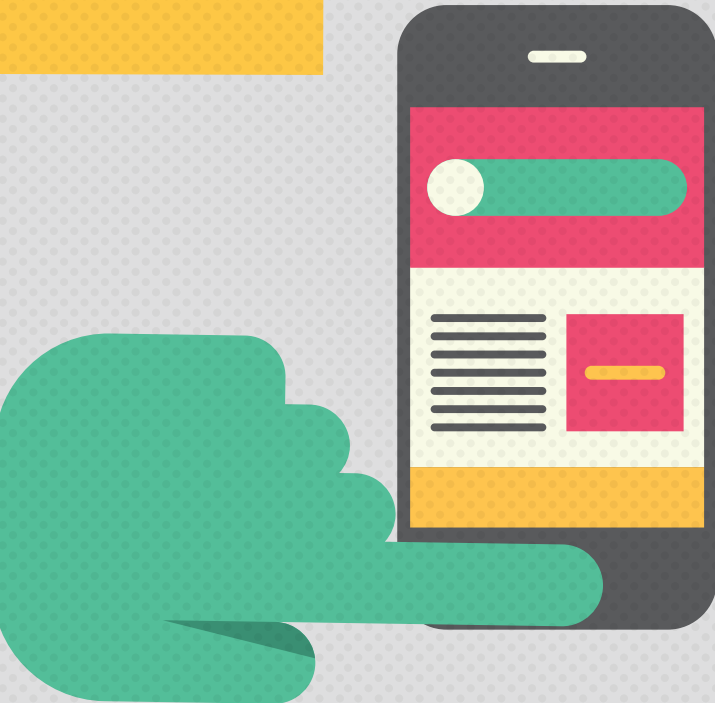
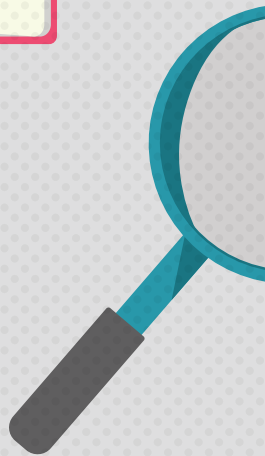
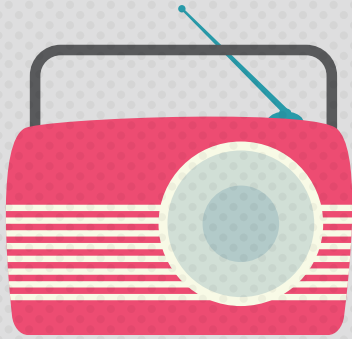
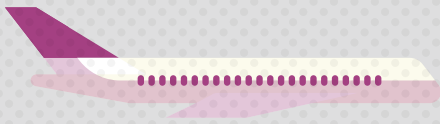
- Un cadre politique expliquant la raison d'être, la structure et l'approche du projet <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>
- Un ensemble de modules des normes de compétences, qui combine les composantes de la réforme de l'éducation avec diverses approches stratégiques pour générer une matrice de compétences pour les éducateurs <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>
- Des directives de mise en œuvre fournissant un plan détaillé des compétences spécifiques à acquérir par les enseignants dans chaque ensemble/module de compétences. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>

XVII. Apprendre à transformer le monde : compétences clés pour l'éducation en vue du développement durable

L'éducation devrait jouer un rôle important pour permettre aux individus de vivre ensemble de manière à contribuer au développement durable. L'éducation peut contribuer à des modes de vie non viables lorsque les apprenants n'ont pas la possibilité de remettre en question leurs propres modes de vie ou les systèmes et structures sur lesquels ils reposent. Cela s'explique également par la reproduction de modèles et de pratiques non durables. La refonte du développement appelle donc à la réorientation de l'éducation en faveur du développement durable.

Cette ressource couvre un ensemble de compétences en tant qu'objectifs auxquels tous les éducateurs doivent aspirer. Bien qu'elle ne prescrive pas de résultats comportementaux, elle fournit un cadre pour le développement professionnel des éducateurs et est particulièrement importante pour les individus, les groupes et les institutions qui ont un effet multiplicateur.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>





PARTIE 2 :

MODULES

INTRODUCTION : COMMENT UTILISER CE PROGRAMME D'EMI

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) concerne la fonction des fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique dans nos vies personnelles, dans le développement durable et dans les sociétés démocratiques. Elle promeut les droits des individus à communiquer et à s'exprimer, ainsi qu'à rechercher, recevoir et transmettre des informations et des idées. Elle encourage l'évaluation des fournisseurs de contenus et de leurs contenus en fonction de la façon dont ils sont produits, des messages et des valeurs transmis et des publics ou objectifs visés.

Dans une société fondée sur l'information et la connaissance :

- La communication et l'information sont au cœur des objectifs de développement durable et des processus démocratiques
- Les fournisseurs de contenus contribuent à former des perceptions, des croyances et des attitudes
- La quantité de contenus générés par les utilisateurs augmente, comme l'utilisation des espaces numériques, le journalisme citoyen et l'information axée sur les citoyens
- L'EMI est importante pour la participation et le succès des citoyens dans la société

En réunissant les compétences connexes concernant les contenus, les fournisseurs de contenus et les technologies de production et de diffusion de contenus, le programme d'EMI présente une approche globale de l'éducation qui est nécessaire à la vie et au travail d'aujourd'hui. Ce programme reconnaît la nécessité d'une définition élargie de l'éducation. L'EMI reconnaît par ailleurs les rôles des bibliothèques, des archives et des musées en tant que fournisseurs de contenus importants, au côté d'institutions telles que les médias et les entreprises d'Internet.

PUBLIC CIBLE DU PROGRAMME D'EMI

Les groupes cibles du programme sont essentiellement les éducateurs et les apprenants. Ces termes sont ici compris dans leur sens le plus large et englobent les professeurs de l'enseignement secondaire et, dans une plus forte mesure, de l'enseignement supérieur ; ainsi que les acteurs de la formation ou de l'apprentissage sous toutes leurs formes au sein des ONG, des OSC, des centres communautaires, des médias et des bibliothèques, en ligne ou hors ligne. Le programme ayant été élaboré de manière à pouvoir être adapté, il peut être utilisé par diverses parties prenantes intéressées par l'EMI. Les utilisateurs peuvent avoir besoin d'adapter les contenus pour les rendre plus pertinents ou accessibles à des groupes cibles spécifiques. Le programme est également pertinent pour les fonctionnaires et les ministères et autres organisations de développement social et international.

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME D'EMI

L'éducation aux médias et à l'information s'efforce de rassembler des disciplines qui étaient autrefois séparées et distinctes. Elle reconnaît que les avancées du numérique ont entraîné une convergence du traitement de l'information et des compétences nécessaires pour interagir de manière critique avec divers types de contenus fournis par les plateformes et les fournisseurs de contenus. Le programme d'EMI est complet et inclusif. Il a été conçu selon une approche non prescriptive et de manière à pouvoir être adapté. Il se présente sous forme de modules.

Les modules de ce programme comprennent tout ou partie des sections suivantes :

- Contexte et raison d'être
- Thèmes clés
- Objectifs d'apprentissage
- Approches pédagogiques et exemples d'activités
- Évaluation et recommandations
- Thèmes à approfondir
- Ressources et références

Les objectifs d'apprentissage définissent les principaux buts de chacun des modules pour les éducateurs et les apprenants, de manière générale. Ils identifient également les compétences (connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs) dont les éducateurs et les apprenants doivent être dotés à la fin de chaque module/unité. En vue de toute adaptation, ces éléments doivent être pris en compte dans le contexte global du programme et du cadre de compétences et dans les modules modèles qui font partie de cet ensemble.

La section présentant le contexte et la raison d'être explore le thème du module et en décrit le contenu et le contexte. Il est important de noter que le commentaire n'a pas vocation à être exhaustif. Il vise plutôt à mettre en avant les considérations et les orientations possibles que les utilisateurs pourraient explorer.

Il en va de même pour les approches pédagogiques suggérées et les exemples d'activités proposés. Ceux-ci ont été développés afin d'illustrer les nombreuses façons dont les aptitudes et les connaissances acquises dans chaque module peuvent être démontrées. Ces approches et activités pédagogiques ne doivent être considérées que comme des exemples. Les éducateurs sont encouragés à les utiliser comme une base pour préparer des activités plus pertinentes localement ou culturellement. Pour soutenir les utilisateurs dans leurs efforts, l'UNESCO mettra à jour une version multimédia dynamique en ligne du programme d'EMI, qui comprendra une banque de données multimédias de ressources, des plans de cours, des activités, etc. Par ailleurs, l'Organisation explorera l'offre hors ligne de la version multimédia et plaidera en faveur de l'ouverture des ressources éducatives. Pour en savoir plus, veuillez consulter le site Web de l'UNESCO.

La section sur l'évaluation et les recommandations comprend des suggestions pour l'évaluation formative et globale. Ces recommandations visent à mettre en évidence les possibilités d'évaluation, qui comprennent l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage. D'autres thèmes sont proposés aux utilisateurs qui souhaitent aller plus loin.

Enfin, les modules se terminent par une section consacrée aux ressources et références dont l'utilisation est recommandée pour accompagner les modules. Les utilisateurs sont invités à ajouter à cette liste leurs propres ressources locales.

PROCESSUS D'ADAPTATION DU PROGRAMME D'EMI : RECOMMANDATIONS

Pour mettre en œuvre et adapter cette ressource, il convient de tenir compte des réalités des divers espaces d'apprentissage (hors ligne, en ligne ou à distance), des priorités et des objectifs des utilisateurs ou des établissements, des intérêts existants, du contenu et des priorités des programmes d'enseignement, des délais, de la disponibilité et des contraintes de temps. Les recommandations suivantes sont proposées pour s'assurer que le programme répond aux besoins des utilisateurs impliqués dans toutes les formes d'apprentissage.

- Identification des principales parties prenantes et mise en place d'un comité de pilotage.
- Dans un premier temps, il est indispensable de procéder à un examen complet du programme d'EMI et du cadre de compétences. Cela permettra aux utilisateurs d'identifier les domaines prioritaires du programme susceptibles de répondre au mieux à leurs besoins.
- Une évaluation des connaissances actuelles des individus et des programmes d'enseignement dans les établissements ou les pays respectifs devrait être réalisée afin de déterminer si des éléments de l'EMI figurent déjà dans les programmes existants. Cette évaluation permettra évidemment d'éviter les répétitions inutiles et les chevauchements. Elle contribuera également à identifier les lacunes des programmes existants qui peuvent être comblées par le programme d'EMI.
- La meilleure approche de mise en œuvre de l'EMI devra être déterminée par chaque établissement en tenant compte du temps disponible et des ressources requises (notamment en matériel et en personnel). Voici quelques questions clés à se poser : comment l'EMI doit-elle être enseignée ? Comment doit-elle être intégrée ? Existe-t-il une expertise en EMI au sein de l'établissement ? Si ce n'est pas le cas, où peut-on la trouver ? Peut-on accéder au matériel et aux ressources nécessaires ? Si ce n'est pas le cas, où peut-on les trouver ? Comment ces besoins identifiés influent-ils la stratégie d'adaptation souhaitée ?
- Ce programme d'EMI devra être préparé de manière à être adapté. Cela signifie qu'il peut être nécessaire de préparer une version personnalisée du programme d'EMI en fonction des considérations susmentionnées. Les ressources éducatives libres (REL)

de l'UNESCO peuvent contribuer au processus d'adaptation proprement dit. Il s'agit de documents d'apprentissage qui ont été publiés sous une licence de propriété intellectuelle telle que Creative Commons, qui permet leur utilisation libre et gratuite par d'autres (voir l'encadré à la fin de cette section pour en savoir plus).

- Une fois le programme adapté ou la version personnalisée mise au point, il est important de procéder à un essai pilote. Cette étape d'essai devra être surveillée et le résultat évalué.
- Sur la base de l'évaluation de l'essai, les révisions nécessaires doivent être apportées au programme adapté, y compris en ce qui concerne les recommandations de mise en œuvre.
- À ce stade, l'intégration du programme à l'échelle de l'établissement sera prête, sur la base de la stratégie d'intégration choisie (voir ci-dessous).
- La documentation, le suivi et l'évaluation du programme doivent être assurés de façon continue. Le cas échéant, l'élaboration et la documentation d'études de cas doivent permettre de partager les meilleures pratiques et d'informer la communauté éducative au sens large du travail effectué dans les différents établissements.
- L'ampleur de l'adaptation dépend des nombreuses variables mentionnées ci-dessus et qui concernent les utilisateurs, les groupes/associations ou les établissements.

STRATÉGIES D'INTÉGRATION

Les stratégies suivantes pour l'intégration du programme d'EMI sont proposées à la réflexion :

- Cours autonome : le programme d'EMI peut être proposé sous la forme d'un cours autonome permettant d'obtenir des unités de valeur. Il peut être proposé comme cours obligatoire ou facultatif pour divers apprenants ou éducateurs. Pour les éducateurs en poste, le programme peut être transformé en programme de certification dans le cadre d'une formation de perfectionnement.
- Approche institutionnelle : cette approche implique une période de formation intensive d'une ou deux semaines en face à face, suivie de l'attribution d'un projet que les enseignants doivent mener à bien en deux à trois mois. Ce programme de formation peut également permettre d'obtenir des unités de valeur.
- Intégration multicomposantes : différentes composantes du programme d'EMI peuvent être intégrées dans divers cours connexes déjà proposés aux apprenants et aux éducateurs, par exemple les technologies pédagogiques, l'alphabétisation, les sciences sociales, l'éducation civique, etc. C'est sans doute la plus complexe des stratégies proposées ici. Pour que cette intégration soit efficace, une planification minutieuse tenant compte des objectifs généraux du programme et de son évaluation sera nécessaire. Il ne faut pas oublier que l'attention requise par l'EMI risque d'être négligée avec cette approche.
- Cours en ligne : le cours peut être proposé en ligne pour divers utilisateurs, notamment sous la forme d'un partenariat avec un autre établissement dans le pays concerné ou

à l'étranger. Il est important de noter que dans ce cas les utilisateurs, les groupes/associations ou établissements n'auraient pas à mettre en place leur propre cours, mais pourraient s'associer à un autre établissement qui dispose des installations nécessaires pour proposer des cours en ligne. L'établissement peut envisager de proposer le cours en tant que programme ouvrant droit à un certificat ou un diplôme. Des exemples de MOOC d'EMI proposés par l'UNESCO et nos partenaires sont disponibles ici : <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/moocs>.

À long terme, l'association de deux de ces stratégies ou plus pourrait également être envisagée. Une approche mixte étant susceptible d'avoir plus d'effets. Bien entendu, le processus d'adaptation et les stratégies d'intégration employées varient selon les utilisateurs, les groupes/associations ou les établissements, et selon un certain nombre de facteurs déterminants. Certains sont évidents, parmi lesquels le niveau de préparation, les connaissances et la disponibilité des ressources et de l'expertise, ou encore la profondeur et la portée de l'intégration.

Adaptation et partage des programmes d'EMI via les nouvelles ressources éducatives libres de l'UNESCO : plateforme d'outils et ressources multimédias en ligne pour l'enseignement de l'EMI

La base des ressources éducatives libres de l'UNESCO (<https://iite.unesco.org/theme/oer/>) offre une sélection de publications de l'UNESCO sous forme de ressources éducatives ouvertes (REL) sous licence. Il s'agit de documents d'apprentissage qui ont été publiés sous une licence de propriété intellectuelle telle que Creative Commons, qui permet leur utilisation libre et gratuite par d'autres. Voir également : <http://www.oerplatform.org/>. Vous trouverez peut-être d'autres bases de données ouvertes et plateformes de REL dans votre région.

L'UNESCO et ses partenaires vont mettre à jour une plateforme d'outils et de ressources multimédias en ligne pour l'enseignement de l'EMI sur <http://unesco.mil-for-teachers.unaoc.org/?lang=fr> (recherchez sur le site Web de l'UNESCO un lien mis à jour vers ces ressources selon vos besoins) où la communauté mondiale de pratique – y compris les éducateurs, les apprenants et les différents acteurs – pourront librement copier, adapter et partager leurs ressources, y compris le programme d'EMI.

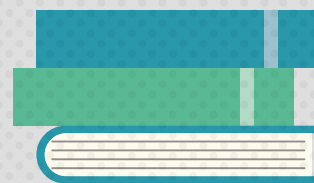
En incitant et en aidant les utilisateurs et les institutions à partager leurs programmes d'EMI adaptés en tant que REL sous licence complète sur la plateforme, nous fournissons à d'autres utilisateurs, développeurs de programmes ou évaluateurs de l'assurance qualité cherchant à développer leurs propres programmes d'études une occasion sans précédent de sélectionner et de comparer facilement et intuitivement les programmes d'études d'institutions proches ou internationales dans leur propre langue. Ils peuvent alors copier facilement, légalement et librement les contenus qui correspondent le mieux à leurs critères et les adapter aux conditions locales.

La plateforme encouragera la collaboration et les possibilités de partenariat entre des institutions similaires et renforcera les liens entre les utilisateurs et institutions et l'UNESCO en vue des futures améliorations du programme d'EMI. Les institutions prêtes à partager leurs adaptations bénéficieront d'une assistance pour le renforcement de leurs capacités relatives à Creative Commons*, ainsi que pour la transformation et le transfert de leurs documents.

*Les licences Creative Commons s'appuient sur les pratiques traditionnelles en matière de droits d'auteur et permettent aux créateurs de définir les droits qu'ils se réservent et les droits auxquels ils renoncent au bénéfice des destinataires ou d'autres créateurs. (<http://creativecommons.org>)

MODULE 1 :

MODULE
FONDAMENTAL :
INTRODUCTION
À L'ÉDUCATION
AUX MÉDIAS ET À
L'INFORMATION ET
AUTRES CONCEPTS
CLÉS



« S’il était possible de définir la mission générale de l’éducation, on pourrait dire que son but fondamental est de veiller à ce que les élèves bénéficient d’un apprentissage qui leur permette de participer pleinement à la vie publique, communautaire et économique. »

– New London Group

CONTEXTE ET RAISON D’ÊTRE

L’intersection entre les médias d’information et les technologies de l’information et de la communication (TIC) et la convergence des contenus et des systèmes qui en résulte signifient que les gens vivent dans un monde de plus en plus médiatisé. Il s’agit d’un monde où la communication entre les personnes et la transmission de contenus se produisent de plus en plus par le biais de plateformes technologiques. Cette situation, source d’opportunités et mais aussi de défis, rend l’éducation aux médias et à l’information (EMI) indispensable pour autonomiser les citoyens. On peut citer parmi les opportunités un plus grand accès à l’information et des possibilités d’expression individuelle, d’apprentissage tout au long de la vie, de participation, de créativité, de dialogue, d’échange culturel et de transparence qui, lorsqu’ils sont réunis, contribuent à la réalisation des objectifs de développement durable. Les défis à relever comprennent les préoccupations relatives à la confidentialité et à la violation des données, la montée de la mésinformation, la surveillance, la multiplication des discours de haine en ligne et des contenus extrémistes violents, la fréquence des attaques contre les femmes et l’exclusion accrue des groupes marginalisés.

La pandémie de COVID-19 a mis en évidence l’évolution des flux d’information, des technologies numériques, des fournisseurs institutionnels de services de médiation et du développement des médias. D’un côté, une grande partie des perspectives et des efforts pour lutter contre le virus existent dans l’écologie globale. Pourtant, ces efforts sont également entravés par la « désinfodémie » – un mélange de contenus déroutants où la mésinformation prend souvent le pas sur l’information – et rendus possibles par les communications numériques.

EMI est une expression générique qui englobe diverses compétences qui permettent aux individus et aux groupes de naviguer sur les mers turbulentes que forme l'environnement actuel de l'information et des communications. Elle couvre un large éventail de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs. L'EMI permet aux citoyens, y compris les jeunes, d'acquérir des compétences pour comprendre leurs besoins en information, mieux rechercher, trouver, évaluer de manière critique, utiliser, et contribuer à l'information et aux contenus multimédias à bon escient. Ainsi, l'EMI permet l'utilisation délibérée et créative des technologies numériques et donne à tous les utilisateurs les moyens d'améliorer leur connaissance de leurs droits en ligne et numériques, ainsi que des questions éthiques relatives à l'accès à l'information et à son utilisation. Des citoyens éduqués aux médias et à l'information sont équipés pour s'engager plus efficacement dans le dialogue, la liberté d'expression, l'accès à l'information, l'égalité des genres, la diversité, la paix et le développement durable.

L'EMI est une condition préalable importante pour équilibrer le pouvoir des citoyens par rapport à celui des fournisseurs de contenus, pour exploiter les TIC dans l'éducation et pour favoriser un accès équitable à l'information et à la liberté d'expression. Afin que les citoyens puissent participer efficacement et réussir dans toutes les étapes de leur vie, il est urgent que l'EMI soit intégrée à tous les niveaux de la société et dans l'éducation formelle, non formelle et informelle.

Selon les statistiques récentes de la base de données mondiale de l'UIT sur les indicateurs des télécommunications et des TIC, en 2019, 1,3 milliard (3/4) des 1,7 milliard de ménages du monde, soit 4,9 milliards de personnes, possédaient un téléviseur, et 0,6 milliard (1/3) de ménages, soit 1,9 milliard de personnes, avaient accès à un ordinateur. En janvier 2021, 59,6 % de la population mondiale, soit 4,66 milliards de personnes, utilisaient Internet³⁰ ; mi-2020, on estimait à 105 le nombre d'abonnements mobiles pour 100 personnes. S'ajoutent à cela plus de 2,5 milliards de récepteurs radio. En 2018, l'Association mondiale des journaux a enregistré 640 millions de lecteurs quotidiens dans le monde ayant payé pour avoir accès à des actualités imprimées et numériques. L'Institut de statistique de l'UNESCO estime que près de 1 million de nouveaux livres sont publiés chaque année dans le monde. Fin 2019, plus de 69 % de la jeunesse mondiale (15-24 ans) utilisait Internet. Selon un rapport conjoint de l'UNICEF et de l'UIT publié en 2020, 1,1 milliard d'enfants ou jeunes âgés de 25 ans ou moins (soit 1 sur 3) ont accès à Internet à domicile. Le nombre d'entreprises adoptant l'intelligence artificielle a augmenté de 270 % en quatre ans entre 2015 et 2019 (Gartner, 2019).

30. Statista, <https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-world-wide/>.

Le nombre total de postes de télévision et de radio, de journaux, de téléphones mobiles, d'accès à Internet, de livres, de bibliothèques, de panneaux d'affichage et de jeux vidéo détermine une grande partie de ce que nous apprenons sur nous-mêmes, notre pays, nos cultures et le monde qui nous entoure. Dans ce monde connecté, la connaissance des médias et de l'information signifie que nous pouvons repenser ce que l'on appelle la citoyenneté et l'apprentissage tout au long de la vie, et envisager des concepts tels que l'éducation à la citoyenneté mondiale, l'éducation en vue du développement durable et la citoyenneté numérique.

Les fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique sont au cœur du développement durable, de la démocratie et de la bonne gouvernance, à la fois comme plateformes pour le débat démocratique et comme catalyseurs de la créativité et de l'esprit d'entreprise numériques. Pour que les fournisseurs de contenus et les outils numériques soutiennent la démocratie et le développement durable, les citoyens doivent comprendre comment les utiliser de manière critique et savoir interpréter les messages qu'ils reçoivent, qu'ils créent et qu'ils partagent. De la même manière, si l'on souhaite que l'écosystème renforce la créativité et l'esprit d'entreprise numériques, en plus des compétences mentionnées ci-dessus les citoyens doivent également apprendre à identifier les occasions d'entrepreneuriat dans ce domaine et saisir les avantages de l'intersection entre réflexion critique, créativité et collaboration pour le changement social.

Même s'il convient de ne pas sous-estimer l'importance des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, l'inclusion de l'EMI dans les programmes d'enseignement et de développement signifie que les jeunes doivent également comprendre les fonctions des fournisseurs de contenus et acquérir les capacités nécessaires pour rechercher, évaluer, utiliser et créer des contenus pour atteindre leurs objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducatifs. Ils doivent également posséder des aptitudes de base en matière de réflexion critique pour les analyser et les mobiliser dans leur expression personnelle, pour devenir des apprenants indépendants, des producteurs, des citoyens informés, des professionnels et des participants à la gouvernance et aux processus démocratiques et économiques de leurs sociétés (voir le rapport du Forum national sur la maîtrise de l'information, 2005).

Ce module repose sur quatre piliers : la réflexion critique, l'expression personnelle, la participation et la créativité. Il considère que l'EMI est pertinente dans plusieurs domaines/disciplines qui se recoupent, et porte sur des questions telles que :

Qu'est-ce que l'information dans l'ensemble plus large des contenus ? Que sont les médias et les entreprises de communication ? Que sont les technologies numériques ? Pour quelles raisons enseigner sur ces sujets ? Pourquoi sont-ils importants ? Qu'est-ce que l'éducation aux médias ? Qu'est-ce que l'éducation à l'information ? Qu'est-ce que la maîtrise du numérique ? Quelles raisons sous-tendent l'éducation aux médias et à l'information ?

Le module présentera l'EMI comme un processus d'enseignement/apprentissage et d'engagement social et économique plutôt que comme une simple discipline. Par conséquent, il présentera de manière générale aux apprenants les questions et concepts clés du domaine qui seront traités plus en détail dans d'autres modules, leur offrant ainsi la possibilité de développer une compréhension de la différence entre « l'enseignement sur », « l'enseignement par » et l'engagement dans la société avec l'EMI comme outil.

Le but est que les éducateurs, les apprenants, les dirigeants communautaires et les pairs éducateurs eux-mêmes soient éduqués aux médias et à l'information et développent les compétences nécessaires pour intégrer l'EMI à tous les niveaux et pour tous les types d'éducation.

UNITÉS

UNITÉ 1 :
COMPRENDRE L'ÉDUCATION
AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION :
UNE ORIENTATION

UNITÉ 2 :
EMI, PARTICIPATION CIVIQUE ET
DROIT À L'INFORMATION

UNITÉ 3 :
INTERACTIONS AVEC LES MÉDIAS
ET AUTRES FOURNISSEURS
DE CONTENUS TELS QUE LES
BIBLIOTHÈQUES, LES ARCHIVES
ET LES ENTREPRISES DE
COMMUNICATION EN LIGNE

UNITÉ 4 :
EMI, COMPÉTENCES NUMÉRIQUES,
PARTICIPATION/CRÉATIVITÉ
CULTURELLE ET ENTREPRENEURIAT

UNITÉ 5 :
EMI, ENSEIGNEMENT ET
APPRENTISSAGE TOUT AU LONG
DE LA VIE

UNITÉ 1 : COMPRENDRE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : UNE ORIENTATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les similitudes et les différences entre « information » et « médias »
- L'importance des fournisseurs de contenus
- Les principaux résultats d'apprentissage de l'éducation aux médias et à l'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier les principaux résultats/éléments et la convergence de l'éducation aux médias et à l'information et des compétences numériques
- Comprendre l'éducation aux médias et à l'information, ainsi que son importance et sa pertinence dans la vie des apprenants et des éducateurs aujourd'hui
- Identifier et explorer les rôles normatifs des fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias, les entreprises de communication numérique, etc.
- Explorer ces rôles et leurs manifestations (ou leur absence) dans une variété de textes

Niveau de compétences visé dans cette unité :

- Élémentaire/intermédiaire

Rôles multiples des médias

Les médias, les entreprises de communication numérique et autres fournisseurs de contenus jouent un rôle central dans les processus d'information et de communication. Ils constituent l'un moyen de communiquer de l'information, même si leur rôle est beaucoup plus large. Dans la mesure où ces médias forment une partie importante du système de communication de chaque société, leur structure institutionnelle s'entremêle souvent avec divers fournisseurs de contenus qui ne sont pas des médias, comme les bibliothèques, les musées, les archives, les entreprises de communication sur Internet, d'autres organismes d'information et des citoyens qui produisent leurs propres contenus.

Aux fins de ce programme d'EMI, les médias d'information sont définis de manière normative (indépendamment de leur nature et des technologies utilisées) comme étant des sources d'informations crédibles et actuelles créées en vertu d'un processus éditorial déterminé par des valeurs journalistiques dans lequel la responsabilité éditoriale peut être attribuée à une organisation spécifique ou à une personne morale. Il ne s'agit pas d'ignorer les réalités dans lesquelles les normes ne sont pas appliquées, par exemple en cas de « captivité des médias » et autres défaillances normatives, raison pour laquelle la

réflexion critique, par le biais de l'EMI, devrait être appliquée aux médias comme à tous les fournisseurs de contenus.

Les médias et autres fournisseurs de contenus peuvent être évalués afin de déterminer s'ils sont à la hauteur de leurs rôles normatifs. Ils sont censés :

- Agir comme des canaux d'information et de connaissances par lesquels les citoyens communiquent entre eux et prennent des décisions éclairées
- Faciliter des débats éclairés entre divers acteurs sociaux
- Nous fournir une grande partie de ce que nous apprenons sur le monde au-delà de notre expérience immédiate et servir de moyens par lesquels une société apprend sur elle-même et développe un sentiment de communauté
- Assurer une surveillance du gouvernement sous toutes ses formes, et promouvoir la transparence dans la vie publique et le contrôle public des personnes au pouvoir en exposant la corruption, les erreurs de gestion et les actes répréhensibles des entreprises ;
- Être des animateurs essentiels des processus démocratiques et contribuer à garantir des élections libres et équitables
- Être des véhicules pour l'expression culturelle et la cohésion culturelle au sein des nations et entre elles
- Agir de manière transparente en tant que défenseurs et acteurs sociaux à part entière tout en respectant des valeurs pluralistes³¹








Convergence

L'UNESCO et des experts de différents domaines ont inventé le concept-cadre de l'éducation aux médias et à l'information, qui réunit des domaines connexes ayant le même objectif global d'apprentissage pour donner aux apprenants et aux citoyens les moyens de développer des compétences essentielles en matière de consommation, d'utilisation, de création et de partage de contenus.

On peut distinguer trois catégories d'informations : les sources primaires (rapports de recherche et thèses, par exemple), les sources secondaires (livres, revues, magazines, journaux, etc.), et les sources tertiaires provenant de sources primaires et secondaires, telles que les bases de données, référentiels et bibliographies. D'un côté, l'EMI traite des textes (électroniques ou sur papier) qui sont normalement soumis à un examen par les pairs et à de longs processus d'édition. Il s'agit de propriétés intellectuelles dont peuvent être tirées des citations, des références et une bibliographie. L'EMI concerne également les médias de masse, qui prennent en compte les subtilités de l'image, de la couleur et du son dans des messages de différents fournisseurs tels que la télévision, les réseaux sociaux et les sociétés de production de films. Bien que les institutions ne soient pas toujours à la hauteur des attentes normatives, les médias devraient globalement exister pour informer, éduquer et divertir. Voir ci-dessous le Tableau 1.1, qui illustre la relation et la convergence des contenus, des problématiques, des méthodes, des outils et des composantes de l'information, des médias et des technologies.

31. Adapté des Indicateurs de développement des médias de l'UNESCO

TABLEAU 1.1 CONVERGENCE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : DES VUES TRADITIONNELLES AUX VUES CONVERGENTES*

(ÉDUCATION À L'INFORMATION)	MÉDIAS DE MASSE/TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES – (ÉDUCATION AUX) MÉDIAS/NUMÉRIQUE
Livres Monographies Périodiques Séries Brevets Entreprises Produits académiques/de recherche	<p>FORMATS DES CONTENUS</p>  <p>Actualités Journaux Télévision Radio Visuels Réseaux sociaux Produits de la pop culture</p>
Recherches et investigations Examen par les pairs Long processus d'édition Validation du secteur de l'édition Les citations sont essentielles	<p>VALIDATION DES CONTENUS</p>  <p>Certaines recherches et investigations Validation du secteur Lent processus d'édition Préparation parfois impromptue compte tenu de la nature du média Commentaires des utilisateurs/évaluation acceptée</p>
Groupes – plus sélectifs Compétences en lecture nécessaires Moins sommaire – Demande plus cognitive	<p>PUBLIC PERÇU</p>  <p>Publics de masse plus généraux et groupes souvent ciblés Messages audiovisuels, compétences en lecture et en visualisation nécessaires Sons percutants ou images spectaculaires</p>
Recherches par les utilisateurs Compétences requises en recherche et évaluation Frontières rendues moins nettes par le créateur de TIC	<p>ACCÈS PERÇU</p>  <p>Le média suit/cible l'utilisateur Compétences pour filtrer/rejeter et analyser les messages des médias Compétences en création/production également requises</p>
Usage éducatif/professionnel Prise de décisions à long terme	<p>PRINCIPALES FINALITÉS D'UTILISATION PERÇUES</p>  <p>Divertissement et éducation Prise de décisions quotidienne et à long terme</p>
Textes imprimés, essentiellement Généralement produits dans le cadre académique	<p>PERCEPTION ESTHÉTIQUE</p>  <p>Plus de contenus audiovisuels Produits par l'industrie/le gouvernement, les grandes et petites entreprises – médias traditionnels et alternatifs</p>
Bibliothécaires Intérêt pour l'utilisation des informations collectées Éducateurs Intérêt pour la qualité des informations	<p>PROMOTEURS DE COMPÉTENCES PERÇUS</p>  <p>Spécialistes des médias de masse Intérêt des productions des médias pour la vérité (par opposition à la partialité) Accent mis sur l'esthétique, le design</p>

*Adapté de Lau, J. et Grizzle, A. (2019). Evolution and History of Media and Information Literacy.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Tenez compte des caractéristiques de l'EMI décrites dans la Figure 1 du *Programme d'éducation aux médias et à l'information et cadre de compétences* pour les éducateurs (Partie 1). Discutez de chaque caractéristique. Notez ce que chacune signifie pour vous. Pensez-vous que cette description est complète ? Que devrait-on y ajouter selon vous ?

Considérez les termes suivants liés aux différentes compétences relatives à l'EMI utilisées par différents acteurs à travers le monde :

- Éducation aux médias
- Maîtrise documentaire
- Maîtrise de l'informatique
- Éducation à la liberté d'expression
- Maîtrise d'Internet
- Maîtrise du numérique
- Éducation à l'actualité
- Éducation au cinéma
- Éducation aux jeux
- Éducation aux réseaux sociaux
- Éducation à l'IA
- Maîtrise des données
- Éducation à la sécurité
- Éducation à la confidentialité

À l'aide d'Internet ou dans une bibliothèque, recherchez les différentes définitions de chacun de ces termes. Qu'observez-vous au sujet des relations entre ces notions ou termes de l'EMI ? En un paragraphe, justifiez l'association de l'éducation aux médias et de l'éducation à l'information (sous le terme d'EMI).

Sources d'information

L'utilisation appropriée des informations mises à disposition par différents fournisseurs de contenus dépend de la capacité des personnes à comprendre leurs besoins en matière d'information et à localiser, récupérer et évaluer la qualité des contenus auxquels elles ont accès. Aujourd'hui, les contenus sont extrêmement nombreux et varient considérablement par leur degré de précision, leur fiabilité et leur valeur. Ces informations existent en outre sous des formes diverses (textes, images ou statistiques, par voie électronique ou imprimée), accessibles par le biais de référentiels et de portails en ligne, de bibliothèques virtuelles et physiques et de collections documentaires, de bases de données, d'archives, de musées, etc. Le facteur le plus important, cependant, est que la qualité du contenu peut varier considérablement.

Avant d'évaluer un contenu et ses sources, il est important de réfléchir à ce pour quoi nous utilisons l'information, outre pour notre divertissement, par exemple. Cette approche permettra d'identifier les sources d'information crédibles. Les questions clés pourraient être : quelle source ou quelle sorte de source serait la plus crédible pour fournir de l'information dans ce cas particulier ? Quelles sont les sources susceptibles d'utiliser des méthodes de vérification, d'être justes, sans motifs cachés, de démontrer un contrôle de qualité et d'être ouvertes à la correction et à la réparation ?

Nous pouvons penser que l'information est détenue par un ensemble de fournisseurs de contenus tels que les bibliothèques, les archives, les musées, les médias, les entreprises de communication numérique. Ces fournisseurs de contenus ont plusieurs rôles, notamment :

- Informer
- Éduquer
- Faciliter les processus d'enseignement et d'apprentissage
- Donner accès à tous les types d'informations (parfois gratuites, plurielles, fiables et sans restrictions)
- Servir de passerelle vers l'information
- Promouvoir les valeurs universelles et les droits civiques, tels que la liberté d'expression et d'information
- Faire office de mémoire collective de la société
- Recueillir des informations
- Préserver le patrimoine culturel
- Divertir

Dans le même temps, ces fournisseurs jouent parfois d'autres rôles primordiaux, en permettant par exemple de générer des revenus ou en faisant office d'outils politiques ou de vecteurs d'hégémonie culturelle, etc.

Activités

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Explorez les différences entre les différents types de fournisseurs de contenus, par exemple : lesquels fournissent plus d'informations que de publicités ou de contenus divertissants, ou lesquels alimentent la mésinformation ou les discours de haine. Identifiez également les différents types de contenus tels que les formats monographiques par rapport aux formats de série, et comprenez en quoi ils diffèrent. Les apprenants pourraient expliquer la différence entre chaque type de publication, le cas échéant, et nommer deux exemples pour chaque type de publication.
- Les catalogues des bibliothèques sont une source d'informations de qualité. Demandez aux apprenants de se familiariser avec les entrées clés (auteur, titre et sujet), de définir un sujet et de rechercher deux sources de chaque type d'information et de média.
- Recherchez dans les médias des ressources ou des textes qui constituent des exemples des fonctions énumérées ci-dessus. Identifiez des textes qui illustrent ces rôles aux niveaux local, national et mondial.
- Comparez les caractéristiques des catalogues des bibliothèques afin d'optimiser votre temps et vos efforts lorsque vous les utiliser pour trouver l'information que vous recherchez. a) Mentionnez les catalogues de bibliothèques que vous connaissez et recherchez-en quatre autres, de préférence dans des établissements d'enseignement supérieur. b) Faites une recherche sur un sujet qui vous intéresse dans les catalogues que vous considérez comme les meilleurs parmi ceux consultés. c) Répertoirez cinq

références de livres ou autres documents que vous avez trouvés dans les catalogues que vous considérez comme les meilleurs. Réfléchissez et expliquez pourquoi vous pensez qu'ils sont les meilleurs.

- Recherchez dans les bibliothèques publiques ou des établissements d'enseignement supérieur/universités des livres ou autres ressources qui fournissent des informations sur le développement durable, la démocratie, d'autres parties du monde, différentes cultures, la vie sociale et économique ou d'autres sujets qui vous intéressent. Répondez à des questions telles que : qui décide du niveau des ressources allouées aux bibliothèques ? Qui décide du contenu des bibliothèques (livres à inclure ou exclure) ? Qui décide que certains livres sont plus importants que d'autres ? Quel est l'impact du budget et des droits d'auteur sur le rôle ? Les bibliothèques remplissent-elles leurs objectifs ? (Une activité similaire pourrait être organisée pour les musées ou les archives).
- Les médias peuvent stimuler le développement et la construction d'une nation, mais ils peuvent aussi encourager le nationalisme. Discutez de la façon dont les médias exercent ces fonctions et pourquoi. Pensez aux contenus des médias de votre pays. Combien de points de vue différents pouvez-vous trouver sur le développement, la construction de la nation et les intérêts nationaux, et depuis quelle perspective ?
- Faites une recherche sur le Web pour trouver des récits sur la destruction délibérée de bibliothèques, de musées ou d'archives ou de certains livres pendant des guerres, des conflits, etc. Comment pouvez-vous vérifier que ces récits sont vrais ? Étant donné qu'il s'agit de la première unité, les éducateurs ne disposent peut-être pas des aptitudes requises pour répondre à cette question. Il convient donc de les signaler comme des compétences à venir et de passer aux autres questions. Comment la destruction de médias, de bibliothèques, d'archives, de communications numériques et autres ressources peut-elle affecter les populations, leur histoire ou leur culture ? Sur la base de vos observations, quelles sont les autres implications de ce genre d'actions ?
- Que sont les informations du domaine public ? Recherchez comment les informations du domaine public sont traitées par deux institutions gouvernementales dans votre pays. Débattre de la pertinence des informations fournies par ces institutions. Existe-t-il des politiques nationales réglementant la façon dont les informations doivent être rendues publiques ? Existe-t-il des lois sur l'accès à l'information dans votre pays ? Sont-elles appliquées ? De quels droits à la transparence les citoyens disposent-ils ?
- À partir des réponses obtenues grâce à l'activité suggérée ci-dessus, indiquez les résultats pour l'éducation aux médias et à l'information (ce qu'une personne éduquée aux médias et à l'information devrait être en mesure de faire).
- Dressez une liste des médias présents aujourd'hui dans la vie quotidienne des apprenants et des éducateurs. Quels sont les principaux rôles et fonctions de chacun de ces médias ? Que signifie selon vous être « éduqué » lorsqu'il s'agit de faire appel à ces fournisseurs de contenus ? Quelles sont les connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires ?
- Sur une journée, tenez un journal dans lequel vous enregistrez votre utilisation quotidienne et vos interactions avec les fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication

numérique. Quels sont les schémas apparents de votre utilisation personnelle ? Combien d'heures passez-vous sur des plateformes telles qu'Internet, la télévision ou la radio, les consoles de jeux, etc. ? Quels rôles jouent ces fournisseurs de contenus dans votre vie ?

- Faites un tour de votre école ou baladez-vous dans votre quartier. Répertoirez les exemples de fournisseurs de contenus présents dans ces environnements. Parmi les rôles énumérés ci-dessus, quels sont ceux illustrés par ces exemples ?
- Imaginez que vous vous réveillez un jour et qu'il n'existe plus ni média, ni bibliothèque, ni Internet ni téléphone mobile. Tous les journaux, magazines, stations de radio et chaînes de télévision ont disparu. En petits groupes, analysez ce qui arriverait aux citoyens :
 - Comment seraient-ils alors informés ?
 - Comment communiqueraient-ils les informations sur les faits et les événements ?
 - Quels seraient les effets sur les décisions que vous prenez habituellement ?
 - Personnellement, qu'est-ce qui vous manquerait le plus dans une telle situation ?
 - Que perdrait la société dans ces circonstances ?
- Écrivez une « lettre à la rédaction » présentant vos conclusions sur la valeur des fournisseurs de contenus dans une société démocratique, à condition qu'ils soient à la hauteur de leurs rôles normatifs.

L'importance de l'EMI pour les citoyens

L'EMI aide les citoyens à comprendre l'importance des fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les sociétés de communication sur Internet afin de :

- savoir faire la distinction entre les informations et les autres contenus et évaluer les fournisseurs de contenus
- prendre des décisions éclairées
- en apprendre plus sur la vérification de l'information grâce à la recherche
- développer un sentiment de communauté basé sur des droits et des faits partagés en respectant les récits
- maintenir un débat public favorable à la démocratie et au développement durable
- participer de façon critique au cycle de vie de l'information et d'autres contenus
- s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie

L'EMI doit en outre inciter les citoyens à devenir des producteurs actifs d'informations et des innovateurs des médias et des produits d'information. L'EMI doit les conduire à utiliser les nouveaux médias et les médias traditionnels au profit de leur épanouissement, de leur créativité et de leur participation accrue à la démocratie de leur pays et au réseau mondial d'information.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 2 : EMI, PARTICIPATION CIVIQUE ET DROIT À L'INFORMATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les fonctions des fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les archives, les musées, les médias, les entreprises de communication numérique, etc.
- Que doivent attendre les citoyens de la part des fournisseurs de contenus ?
- L'EMI et son importance pour la démocratie et une bonne gouvernance
- La liberté d'expression, le droit à l'information, l'indépendance éditoriale des médias, le pluralisme et la diversité des fournisseurs de contenus

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- comprendre et décrire les fonctions normatives des fournisseurs de contenus qui concernent le droit à l'information et aux données ou l'accès à l'information et au savoir, la liberté d'expression, l'expression personnelle et la participation aux processus démocratiques, et
- identifier les conditions nécessaires pour que les différents fournisseurs de contenus puissent exercer ces fonctions

Rôle normatif du journalisme

Le journalisme et les médias sont importants dans toutes les sociétés. Sans les journalistes et les médias d'information, pas de « fenêtre sur le monde ». Nous n'aurions que peu de moyens de savoir ce qui se passe au sein de nos communautés ou dans le monde au-delà de notre expérience immédiate. Il y a plusieurs éléments clés que les pratiques journalistiques doivent respecter et que les citoyens attendent du journalisme :

- L'organisation des connaissances : faire de l'information chaotique un ensemble organisé et compréhensible et aller au-delà des relations publiques et des positions officielles pour découvrir les intérêts particuliers
- La véracité : dans les médias, les sources d'information doivent être clairement indiquées afin que les citoyens puissent juger de la pertinence, de la fiabilité et des préjugés potentiels ; les questions importantes restées sans réponse doivent être notées dans l'espoir d'un suivi en cas de controverse
- L'intérêt public : dans leur travail, les journalistes peuvent faire beaucoup pour promouvoir l'intérêt public en fournissant aux citoyens les informations dont ils ont besoin pour participer aux affaires publiques
- L'indépendance : il devrait être clair que l'intérêt public pour le débat des citoyens doit faire fi des préjugés personnels ; les commentateurs doivent examiner « les deux faces d'une même pièce » (discuter des idées avec lesquelles ils sont d'accord et de celles avec lesquelles ils ne sont pas d'accord) ; et les journalistes doivent faire preuve d'indépendance dans leur travail
- Un forum pour la critique publique et la résolution de problèmes : les médias d'information doivent offrir plusieurs canaux d'interaction avec le public (courriers, e-mails, contact téléphonique ou forum public) ; les citoyens s'attendent également à ce que les médias leur donnent accès à l'espace ou au temps d'antenne leur permettant des conversations dans leur propre langue avec leurs concitoyens ; ils s'attendent par ailleurs à ce que la couverture médiatique assure une large représentation de multiples points de vue et valeurs
- La responsabilisation : les médias doivent surveiller tous ceux qui exercent le pouvoir, non seulement les gouvernements, mais aussi les organismes publics et privés importants. En demandant des comptes aux détenteurs du pouvoir, les médias peuvent alimenter la réflexion des communautés. Les médias devraient également disposer de systèmes permettant aux journalistes et à leurs mandants de rendre des comptes
- Des informations proportionnelles et pertinentes : les citoyens ont besoin de connaître en temps opportun les questions et tendances importantes ; les articles et reportages ne doivent pas surestimer ou sous-estimer la véritable nature d'une menace ou d'un risque
- L'équilibre entre vie privée et droit de savoir : les citoyens s'attendent à ce que les professionnels des médias équilibrent le droit de savoir du public avec le droit personnel à la vie privée (voir Fackson Banda, UNESCO, 2009).

Droit à l'information ou Accès à l'information

Droit à l'information, liberté d'information et accès à l'information sont souvent utilisés pour désigner la même chose. Certains experts estiment néanmoins que l'accès à l'information est un concept plus général et plus large que les deux autres. Le droit à l'information est essentiel à la fois pour la démocratie et le développement. Les citoyens ont le droit à la liberté d'expression et le droit d'accès à l'information, qui sont des droits humains fondamentaux. L'UNESCO définit la liberté d'information comme le droit d'accès à l'information détenue par des organismes publics ou privés exerçant des fonctions publiques ou d'intérêt public. L'information relevant du domaine public est également la propriété des citoyens. Les fournisseurs de contenus que sont les bibliothèques, les

archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique devraient contribuer à garantir le droit à la liberté d'information pour chaque citoyen.

Le rôle des fournisseurs de contenus évolue avec la propagation rapide des technologies numériques, comme les technologies de l'information et de la communication (TIC), les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle. Les TIC donnent presque instantanément accès à l'information et au savoir. Les fournisseurs de contenus, y compris les autorités publiques détenant des dossiers officiels, sont en mesure de fournir de nouveaux services. Ceux-ci offrent de nouvelles possibilités pour répondre efficacement aux besoins des citoyens en matière d'apprentissage, de recherche et de divertissement tout au long de la vie, et pour renforcer les liens entre les communautés. Dans ce contexte, l'accès aux données et aux algorithmes qui organisent les données en informations devient un enjeu important.

Les fournisseurs ont plusieurs fonctions clés, notamment :

- Donner un accès libre aux ressources d'information, sans distinction de race, de genre, de profession ou de religion ; les bibliothèques publiques, en particulier, offrent un accès gratuit
- Protéger la vie privée et la confidentialité des lecteurs en ce qui concerne les contenus consultés sur place ou en ligne
- Fournir un accès à des ressources d'information diverses et plurielles, fondées sur le professionnalisme et sans parti pris politique, religieux ou moral
- Collecter et conserver l'information pour les générations futures
- Contribuer à assurer l'authenticité, la fiabilité et la véracité des informations
- Répondre aux demandes d'informations et de données
- Développer, mettre en œuvre et garantir l'engagement des citoyens à l'égard des politiques relatives au droit à l'information ou à l'accès à l'information

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Guidez les apprenants afin qu'ils déterminent si leur pays de résidence a adopté des lois sur le droit à l'information ou des politiques sur l'accès à l'information. Guidez-les pour qu'ils consultent ces lois ou politiques : dans quelle mesure abordent-elles des questions telles que la santé, l'éducation, l'agriculture, les élections, les entités gouvernementales, le secteur privé et d'autres priorités de développement. En l'absence de textes réglementaires nationaux sur le droit d'accès à l'information, organisez une discussion sur ce qui pourrait être fait pour plaider pacifiquement en faveur de ces lois et politiques. Un bon point de départ serait d'explorer la façon de s'engager avec le ministère chargé des questions liées à l'information, les parlementaires, les autorités gouvernementales locales ou les entités connexes dans le pays.

- Guidez les apprenants afin qu'ils déterminent si les lois existantes sur le droit à l'information dans leur pays prévoient des clauses qui traitent de l'éducation du public aux lois ou politiques sur l'accès à l'information. Ces programmes d'éducation publique sont-ils mis en œuvre ? La promotion de l'EMI est un moyen d'aider les citoyens à mieux comprendre comment utiliser les lois sur l'accès à l'information et en quoi ces lois influent sur leur vie quotidienne. Recherchez des ressources fiables susceptibles de vous aider à enseigner le droit à l'information.
- Divisez les apprenants en trois à cinq groupes. Demandez-leur de choisir un objectif de développement durable (ODD) qui revêt pour eux une importance primordiale. Aidez-les ensuite à se familiariser avec le référentiel officiel des métadonnées des ODD des Nations Unies, <https://unstats.un.org/sdgs/metadata/>. Demandez-leur de se concentrer un instant sur la liste officielle des indicateurs et des données recueillies pour rendre compte de la réalisation de ces objectifs. Vous pouvez leur demander de discuter et de dresser une liste de 5 à 10 raisons pour lesquelles le droit à l'information – ou son absence – peut accélérer ou entraver la réalisation des ODD. Ils devraient également répondre à des questions, par exemple sur la manière dont l'EMI peut aider les citoyens à rechercher, comprendre et suivre les progrès des ODD, comme le montrent les données recueillies par le biais de ces indicateurs. Que peuvent-ils faire en tant qu'individus, groupes et communautés pour éduquer leurs pairs sur les ODD et comment l'EMI peut-elle les soutenir dans cette démarche ?
- Organisez une discussion autour du processus de demande d'accès à certains documents. Le processus est généralisé à partir d'un exemple concret observé en Australie³² : 1) formuler la demande par écrit, 2) indiquer en vertu de quelle loi sur l'accès à l'information la demande est formulée, 3) être très clair sur le document recherché en fournissant autant d'informations que possible, 4) donner un numéro de téléphone de contact et/ou une adresse e-mail, 5) indiquer une adresse postale à laquelle la réponse à la demande peut être envoyée. Certains pays ou autorités proposent un formulaire en ligne à remplir. Faites des recherches en ligne pour vous assurer que les données que vous demandez ne sont pas déjà en ligne dans le cadre de la politique de transparence proactive du gouvernement.
- À l'aide des ressources pertinentes de la bibliothèque et d'Internet, recherchez entre 5 et 10 articles d'actualité de l'année écoulée au niveau national ou mondial. Parmi les attentes énumérées ci-dessus, identifiez celles qui sont satisfaites dans chacun des articles. Quels éléments clés de ces articles en font des exemples efficaces ? Pour tous les articles qui n'ont pas répondu à ces attentes, suggérez des changements qui auraient pu les améliorer.
- Rédigez un court texte défendant l'idée que les lecteurs ont l'obligation d'aborder les actualités avec un esprit ouvert et pas seulement avec le désir que les actualités renforcent leur opinion.
- Sélectionnez la couverture médiatique d'un événement ou d'un sujet local et examinez-la attentivement. Une partie de l'éducation aux médias et à l'information consiste à connaître les critères ci-dessus et à être en mesure de les appliquer à la couverture dont bénéficient différents sujets. Dans quelle mesure les attentes des citoyens ont-

32. ACT Government, Éducation https://www.education.act.gov.au/about-us/freedom_of_information. Consulté le 18 janvier 2021.

elles été satisfaites dans l'exemple local ? Quel impact potentiel cette couverture a-t-elle eu sur la communauté locale ? Dans les cas où les attentes des citoyens n'ont pas été satisfaites, quel recours les citoyens ont-ils eu pour résoudre les problèmes ? Quels rôles l'éducation aux médias et à l'information peut-elle jouer pour soutenir les citoyens ?

- Êtes-vous d'accord pour dire qu'un citoyen bien informé est mieux équipé pour prendre des décisions et participer à une société démocratique ? Pourquoi ? Rédigez un éditorial exprimant votre opinion.
- Débattre des questions suivantes : comment le rôle de l'information est-il perçu et apprécié dans votre société ? Selon vous, quelle est la relation entre information et connaissance, et entre information et pouvoir ?

Liberté d'expression, indépendance éditoriale, pluralisme et diversité

La liberté d'information et d'expression sous-tend l'éducation aux médias et à l'information. Dans ce contexte, l'utilisation du terme *liberté d'information* renvoie à l'accès à l'information publique. « L'information est essentielle à notre compréhension du monde qui nous entoure, à notre capacité à y trouver un rôle qui ait du sens et à notre capacité à tirer parti des ressources dont nous disposons. Lorsque l'information est concentrée entre les mains de quelques-uns, la capacité du public à prendre des décisions et à évaluer les décisions est très limitée. Des médias éthiques et pluralistes peuvent garantir la transparence, la responsabilisation et la primauté du droit. » (Guide de la liberté d'expression de l'UNESCO). Les médias indépendants tirent leur pouvoir du professionnalisme de leurs reportages sur les communautés qu'ils servent.

Liberté d'expression et liberté de la presse

La liberté d'expression comprend la liberté d'exprimer et d'échanger des points de vue et des opinions sans crainte de menaces ou de mesures punitives. La liberté d'expression est un droit humain fondamental. Le droit à la liberté d'expression protège non seulement la liberté de parole, mais tout acte visant à chercher, recevoir et communiquer des informations ou des idées, quel que soit le support utilisé. La liberté de la presse est un fondement nécessaire de ce droit car elle permet à la libre expression d'être publique et partagée. Elle est donc essentielle à la création et à la défense des communautés et de la société civile. La liberté d'expression peut promouvoir un véritable sentiment d'appartenance à la société en permettant à des individus ordinaires d'examiner et d'exprimer des pensées et des opinions différentes. La liberté d'expression *fait partie intégrante* de la participation civique et est essentielle à la réflexion critique. Des limites à la liberté d'expression ne sont autorisées que lorsque ces restrictions visent à protéger les libertés d'autrui. Elles doivent alors être nécessaires et proportionnelles. Les limites, telles que des lois interdisant les discours de haine doivent être strictement définies pour éviter les abus. (Tendances mondiales en matière de liberté d'expression et de développement des médias).

Pluralisme des médias

Un secteur des médias pluraliste et qui rassemble toutes les plateformes médiatiques (presse écrite, radiotélévision, en ligne), les échelles (nationales, provinciales et communautaires) et les perspectives politiques aide les sociétés à mieux réfléchir sur elles-mêmes. Lorsque les opérations des médias sont réparties entre plusieurs mains, les opinions peu populaires

peuvent encore se faire entendre. Un mélange approprié de médias internationaux, nationaux et locaux peut donner aux citoyens les moyens de participer aux processus démocratiques. La diffusion la plus large possible d'informations provenant de sources diverses et antagonistes contribue au bien-être des citoyens. Alors que les journaux et diffuseurs indépendants critiquent généralement leurs contenus réciproques, la concentration des médias entre les mains d'un seul groupe est loin de permettre cette démarche critique mutuelle et pourrait conduire à la « captivité des médias » à des fins de propagande. Le pluralisme des médias signifie également la reconnaissance des médias publics, privés et communautaires. Les médias publics ont besoin d'informations et de points de vue équilibrés ; les médias privés peuvent pencher dans des directions partisans ; les médias communautaires devraient donner la parole au public.

Indépendance éditoriale

L'indépendance éditoriale correspond à la liberté professionnelle confiée aux rédacteurs en chef pour prendre des décisions éditoriales, sans ingérence des propriétaires des médias ou de tout autre acteur, étatique ou non. L'indépendance éditoriale est mise à l'épreuve, par exemple, lorsqu'un organe de presse produit des articles qui peuvent être impopulaires auprès de ses propriétaires ou annonceurs. L'indépendance ne donne pas le droit de faire n'importe quoi : elle devrait être façonnée positivement par le respect de l'éthique et des normes du journalisme professionnel. Cela suppose d'éviter ou de repousser toute influence susceptible de compromettre des pratiques telles que la vérification avant publication, la divulgation d'intérêts, la recherche de l'intérêt public plutôt que des intérêts privés ou gratuits, etc.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- En utilisant Internet et les ressources de bibliothèques, recherchez qui possède et qui contrôle les principales entreprises de médias privées et publiques actuelles, et renseignez-vous sur la façon dont les autorités répartissent leurs dépenses publicitaires entre différents médias. Répertoirez leurs principales participations. Quel impact cette répartition et ce contrôle peuvent-ils avoir sur l'accès, le choix et la liberté d'expression ? Recherchez les lois promulguées dans votre pays ou communauté pour réglementer la propriété et le contrôle des médias.
- **Voir les Modules 11 et 13** pour des activités connexes sur la propriété et l'utilisation de l'IA, les réseaux sociaux et l'éthique en la matière.
- Évaluez le rôle des médias alternatifs ou indépendants au sein de votre communauté. Sélectionnez un exemple et décrivez les principaux éléments qui en font un média **indépendant**. De quelles façons permet-il aux citoyens de participer au processus démocratique ? En quoi est-il différent des médias traditionnels ?
- Évaluez l'état des médias communautaires dans votre pays. Les communautés sont-elles vraiment impliquées dans la gouvernance et la programmation ? Le média est-il un forum pour la communauté locale ou les communautés d'intérêt ? Le média collabore-t-il indifféremment avec des points de vente commerciaux ou publics, ou fait-il la distinction ?

- Effectuez une recherche sur les activités d'organisations qui font la promotion de la liberté d'expression ou protègent les journalistes, comme Article 19, le Comité pour la protection des journalistes, Reporters Sans Frontières ou d'autres ONG régionales et nationales. Intéressez-vous au travail des journalistes soutenus par ces organisations et identifiez les éléments clés qui justifient ce soutien.
- Expliquez pourquoi le gouvernement et les propriétaires de médias privés devraient respecter le droit des médias à l'indépendance éditoriale et devraient notamment s'abstenir de faire pression sur les médias en ce qui concerne leur couverture de l'actualité.
- Ouvrez la discussion sur d'autres influences potentielles sur l'indépendance éditoriale et suggérez des moyens d'éviter ce genre d'influence induite.
- Discutez de ce que l'on entend par une loi étroitement définie en vertu de laquelle les citoyens sont clairement en mesure de savoir à quel moment ils en dépendent, à la différence de lois vagues et vastes qui permettent une interprétation sélective.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 3 : INTERACTIONS AVEC LES MÉDIAS ET AUTRES FOURNISSEURS DE CONTENUS TELS QUE LES BIBLIOTHÈQUES, LES ARCHIVES ET LES ENTREPRISES DE COMMUNICATION EN LIGNE

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Comment les institutions qui fournissent les contenus en communiquent le sens
- La question de la représentation : comment les fournisseurs de contenus présentent les informations, les personnes, les cultures, les images, les lieux, etc.
- L'information académique et scientifique
- Le rôle des utilisateurs, des citoyens et des publics
- Les interactions avec les entreprises de communication numérique par la production de contenus générés par les utilisateurs

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Comprendre et décrire les concepts clés utilisés par les fournisseurs de contenus, y compris les médias et les entreprises de communication numérique ;
- Comprendre comment la connaissance de ces concepts aidera les utilisateurs/citoyens à interagir de manière critique avec les fournisseurs

Conservation des contenus

Un élément clé de l'éducation aux médias et à l'information vise à comprendre comment les fournisseurs de contenus, y compris les médias, construisent différents types de récits, comment ils façonnent les contenus dans leur manière de les présenter, et quelles techniques ils emploient pour organiser un matériel qui autrement serait chaotique et difficile à comprendre.

Tous les fournisseurs de contenus, des bibliothèques à YouTube, organisent leurs contenus en fonction de ce qu'ils incluent et excluent, et de la manière dont ils présentent et organisent l'accès à différentes composantes plutôt qu'à d'autres.

Il est important d'avoir une compréhension de base des différentes techniques employées par les différents fournisseurs de contenus, y compris les médias. Prêtez attention aux « codes » qu'ils utilisent et à la façon de les interpréter. Il peut également être pertinent de se demander qui produit et organise le matériel et dans quelle mesure les consommateurs des médias et de l'information sont actifs ou interactifs, si leur propre perception a un impact sur la façon dont l'information est présentée.

Quel que soit le type de contenu, il est crucial d'identifier la vérité vérifiée. On parle ici de textes académiques, scientifiques, officiels (gouvernementaux) et culturels, publiés, imprimés ou diffusés en ligne par voie électronique. Il faut pour cela être capable d'analyser des textes, d'en identifier la date de publication et la couverture géographique, les erreurs et les parti pris potentiels ou, en d'autres termes, de décider si le contenu est valide ou non. Les utilisateurs doivent interagir avec les institutions qui acquièrent, organisent et prêtent/partagent/distribuent des supports d'information. Il peut s'agir par exemple de différents types de bibliothèques : scolaires (de la maternelle au secondaire), publiques (municipales, d'État, voire fédérales, ouvertes au grand public, généralement gratuites), académiques (universités, centres de recherche et autres établissements d'enseignement supérieur), spécialisées (entreprises, gouvernements, ONG, etc.) et nationales (toutes les publications nationales publiées au pays ou à l'étranger et conservées pour la postérité). L'éventail des types sous-institutionnels est encore plus large en ce qui concerne les entreprises de médias et d'Internet.

Des contenus conservés sont disponibles dans les bibliothèques, mais aussi dans les collections de musées, dont chaque pièce peut être une source de données. De la même manière, les archives sont d'excellentes sources d'informations primaires. Les référentiels en libre accès offrent une myriade de journaux, de livres et de sources primaires tels que le répertoire des journaux en accès libre (Directory of Open Access Journals, DOAJ). Le DOAJ est un répertoire en ligne créé par la communauté qui indexe des revues à comité de lecture et permet d'y accéder librement. Le DOAJ est financé par des dons, dont 18 % proviennent de ses commanditaires et 82 % de ses membres et membres éditeurs

(<https://doaj.org/>). LA Referencia, qui met en lumière les productions scientifiques des établissements d'enseignement supérieur et des centres de recherche d'Amérique latine en favorisant l'accès libre et gratuit aux textes intégraux, en est un autre exemple (<http://lareferencia.info/es>). Internet offre également des informations extrêmement variées aux lecteurs ou utilisateurs potentiels, fournies par des universités, des instituts, des musées et autres établissements, ainsi que par des particuliers, et souvent avec des critères de qualité différents et beaucoup plus souples que les bibliothèques.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

En ce qui concerne l'EMI, les domaines clés suivants doivent être examinés attentivement afin de comprendre le fonctionnement des fournisseurs de contenus, leur façon d'y donner un sens, leur utilisation et la manière dont les contenus présentés peuvent être évalués, y compris en termes de quotient informationnel et de qualité. Les domaines suivants sous-tendent également les modules ultérieurs de ce programme d'EMI :

Technologies des contenus

- Comment les producteurs de contenus utilisent-ils différentes techniques ou façons de représenter différents types d'informations ?
- Comment ces utilisations sont-elles identifiées et acceptées par le grand public ?
- Quels sont les codes et conventions, les « principaux ingrédients » ou la grammaire d'un fournisseur particulier ?
- Marshall McLuhan, commentateur des médias, a écrit que « le média est le message³³ », c'est-à-dire que le média lui-même (presse écrite, radiotélévision, Internet) influence sur la façon dont nous comprenons le monde. Comment le choix de la technologie influence-t-il le type d'informations que nous recevons ? Comment cela façonne-t-il le message transmis, le cas échéant ?

Représentation dans les médias et l'information

- Examinez les images comme une forme de représentation
- Analysez un texte alphabétique
- Analysez le contexte
- Qui bénéficie de l'acceptation des représentations et qui en pâtit ? Comment ces images influencent-elles notre regard sur nous-mêmes et les autres ?
- Comment influencent-elles nos connaissances et notre compréhension du monde au-delà de notre expérience immédiate ?
- Comment influencent-elles notre vision de l'égalité des genres, de l'autonomisation des femmes, des groupes de genre, des personnes handicapées, des peuples autochtones et des groupes ethniques minoritaires ?

33. McLuhan et Fiore, 1967. *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*. Penguin Modern Classics

- Examinez dans quelle mesure l'indépendance éditoriale se reflète dans les textes des médias.

Production/contenus générés par les utilisateurs

- Les notions d'autonomie ou de pouvoir d'action sont importantes ici : qui crée le texte et pourquoi ? Quels sont les intérêts institutionnels et individuels en jeu ?
- Quels sont les liens avec les droits de communication et d'expression pour le citoyen et le professionnel ?
- Quels sont les liens avec la liberté d'expression, la citoyenneté active et l'éducation aux médias et à l'information ?
- Les ressources (humaines, financières, technologiques, etc.) et la réglementation sont ici pris en compte.

Les publics en tant que citoyens et utilisateurs/consommateurs

- Publics cibles et actifs
- Les utilisateurs/consommateurs et citoyens actifs négocient leurs propres significations en fonction de ce qu'ils apportent à un texte
- Les publics ont à l'égard des fournisseurs de contenus des attentes fondées sur l'utilité, la transparence, la responsabilisation et l'équité qui sous-tendent la marque du fournisseur et sa fiabilité.
- Les utilisateurs/consommateurs ont des besoins personnels, économiques, sociaux et culturels en matière d'information.

Les citoyens en tant qu'utilisateurs/consommateurs des services des fournisseurs

- Comment les fournisseurs de contenus sélectionnent-ils et conservent-ils les ressources et quels sont leurs principaux critères de sélection ?
- Comment les fournisseurs de contenus tels que les bibliothèques souscrivent-ils des abonnements ou achètent-ils des ressources d'information comme les livres, les périodiques et les bases de données ? Au vu de leur budget limité, quelles sont leurs priorités et pourquoi ?
- Comment interagir avec les entités gouvernementales qui fournissent des informations ?
- Comment les fournisseurs de contenus sont-ils financés ? Voir les Modules 10 et 13
- Comment les fournisseurs de contenus tirent-ils des revenus de leurs services ? Voir le Module 10.
- Comment demander des informations vous concernant stockées par des sociétés de communication numérique, y compris les réseaux sociaux. Voir le Module 8.

Questions clés

- Quel est le but de ce texte ? Comment a-t-il été produit ?
- Qui l'a créé ?
- Qui est le public visé ? Comment le savez-vous ? Quel en est le message principal ?
- Qui en bénéficie et qu'apporte-t-il ? Quels sont mes besoins en matière d'information ?
- Comment puis-je identifier et définir ces besoins ?

- L'information dont j'ai besoin existe-t-elle sous la forme dont j'ai besoin ? Si ce n'est pas le cas, que puis-je faire ? Comment comprendre, organiser et évaluer l'information trouvée ?
- Comment puis-je présenter ces informations dans des formats utilisables ?
- Comment puis-je conserver, stocker et réutiliser, enregistrer et archiver des informations ?
- Devrais-je partager ce contenu, et si oui comment ?

Activités

- Choisissez un texte, visuel ou autre, et posez les questions clés énumérées ci-dessus. Que pouvez-vous apprendre sur les institutions, les messages transmis et le public visé ?
- Pensez à une activité personnelle ou économique que vous aimeriez entreprendre. Notez-la et posez-vous les questions ci-dessus en commençant par « Quels sont mes besoins en matière d'information ? »
- Notez toutes vos activités sur une journée, du réveil au coucher. En petits groupes, demandez-vous si vous avez besoin d'informations pour participer à ces activités. Notez les informations dont vous avez besoin à côté de chaque activité. Vous avez par exemple besoin de connaître : la température extérieure avant de vous habiller ; les conditions de circulation avant de prendre le bus ; la situation économique avant de demander un prêt. Débattre des questions suivantes : quelle est l'importance de l'information dans ma vie quotidienne ? Combien de décisions auriez-vous du mal à prendre sans information ?
- En vous rendant à la bibliothèque ou sur Internet, faites des recherches sur certains des programmes de télévision ou de radio, films ou publicités les plus populaires de l'année écoulée. Dans la liste ci-dessus, quels sont les principaux éléments qui ont joué un rôle central dans cette réussite ? Décrivez la manière dont un ou plusieurs des éléments ci-dessus sont mis en évidence par ce ou ces exemples.
- Rédigez un paragraphe sur l'importance des citations, des références et des bibliographies dans les livres et les articles de journaux. Les scientifiques et les apprenants doivent citer les sources d'information qu'ils ont utilisées et fournir des renseignements précis sur celles-ci. Les journalistes font de même, mais en fonction de leur source (une personne ou des documents confidentiels, par exemple) et de la sensibilité de certaines informations, ils doivent procéder différemment pour protéger leurs sources dans l'intérêt du public et respecter les normes journalistiques internationales en matière d'éthique et de pratiques professionnelles. Ce faisant, les journalistes sont tenus de vérifier leurs faits et leurs sources (Charte d'éthique mondiale des journalistes de la Fédération internationale des journalistes³⁴)
- Expliquez plus en détails pourquoi les journalistes devraient avoir le droit de ne pas divulguer les sources de leurs informations, à part à leurs rédacteurs en chef. Orientez la discussion autour des avantages et des inconvénients de cette situation.
- Débattre de l'affirmation « le journalisme est une discipline de vérification », c'est-à-dire des techniques utilisées par les journalistes pour vérifier les faits et authentifier les sources.

34. <https://www.ifj.org/fr/qui/regles-et-politique/charte-mondiale-dethique-des-journalistes.html>. Consultée le 18 janvier 2021

- OpenDOAR : Identifiez les référentiels pertinents. Faites une recherche à la bibliothèque ou sur Internet sur le site Web de référentiels ouverts OpenDOAR, et repérez les référentiels disponibles dans votre langue. Dressez une liste de 10 référentiels disponibles dans votre langue et de cinq référentiels qui vous semblent pertinents dans d'autres langues. Rédigez un paragraphe sur les possibles objectifs de ce référentiel, les raisons pour lesquelles il a été créé et en quoi il peut vous être utile, à vous et à votre communauté.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 4 : EMI, COMPÉTENCES NUMÉRIQUES, PARTICIPATION/CRÉATIVITÉ CULTURELLE ET ENTREPRENEURIAT

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- La participation culturelle par le biais des fournisseurs de contenus
- La production culturelle à l'ère numérique
- La réflexion critique et la recherche en entrepreneuriat culturel
- La créativité numérique

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire la façon dont divers fournisseurs de contenus servent d'intermédiaires à la participation culturelle
- Comprendre la manière dont l'EMI peut contribuer, en tant que démarche de réflexion critique, à un dialogue et à des pratiques et produits culturels éthiques et divers.
- Utiliser les fournisseurs de contenus tels que les outils et médias numériques pour l'entrepreneuriat et les échanges culturels

Éducation culturelle

L'UNESCO et ses partenaires du monde entier font la promotion de concepts liés à l'EMI tels que l'éducation culturelle et les compétences interculturelles.

L'éducation culturelle peut contribuer à :

- Mieux comprendre les valeurs et les perceptions d'une société, mais aussi connaître ses références historiques, son patrimoine et ses langues communautaires, et décoder l'entrelacement des contextes derrière et au-delà des aspects politiques et économiques.
- Élargir l'accès à des contenus culturels diversifiés, ce qui répond à l'engagement mondial pour la promotion des droits de l'homme, le droit à une diversité d'expressions culturelles en faisant partie intégrante. Ainsi, la promotion de l'éducation culturelle devient de plus en plus urgente en raison à la fois du potentiel mondialisé de contenus provenant de différentes régions du monde, mais aussi de la fracture numérique, même si elle est également évidente avec la presse et les médias de radiotélévision.
- Encourager le partage de sa propre culture et l'ouverture à l'apprentissage d'autres cultures, et ainsi favoriser la compréhension et le dialogue mutuels, la lutte contre les stéréotypes, la discrimination, la xénophobie et d'autres formes d'intolérance qui y sont associées, et contribuer au rapprochement des cultures.
- Renforcer les résultats d'apprentissage et cultiver des compétences telles que l'empathie, la réflexion critique et la créativité en soulignant l'importance des contenus culturels et artistiques et en montrant leur complémentarité avec l'éducation en sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM).

L'EMI joue un rôle essentiel pour accroître la participation critique des citoyens à la promotion du respect de la diversité culturelle (y compris linguistique) et pour mobiliser la culture et les arts en faveur du développement créatif des biens et services culturels dans les médias conventionnels et dans l'environnement numérique. Cela peut en retour amener à une expansion des choix disponibles, à une meilleure inclusion sociale, à la satisfaction des besoins des populations défavorisées et vulnérables, en particulier les femmes et les jeunes, ainsi que ceux des groupes minoritaires (dont les peuples autochtones) et à l'amélioration du vivre-ensemble dans les sociétés d'aujourd'hui, de plus en plus multiculturelles.

La Déclaration universelle sur la diversité culturelle³⁵ préconise le pluralisme des médias et l'accès aux moyens d'expression et de diffusion comme moyens de contribuer à l'accès de tous à la diversité culturelle et à l'égalité d'accès aux savoirs artistiques, scientifiques et technologiques et aux formes numériques (article 6). Il s'agit également d'environnements favorables aux compétences en EMI. La Déclaration appelle également à des actions sur l'« alphabétisation numérique » et à une meilleure maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui doivent être considérées aussi bien comme des disciplines d'enseignement que comme des outils pédagogiques susceptibles de renforcer l'efficacité des services éducatifs (Lignes essentielles du plan d'action, annexe II).

35. Déclaration universelle sur la diversité culturelle, 2001. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx> et http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TO-PIC&URL_SECTION=201.html

TABLEAU 1.2 : EMI, DIALOGUE INTERCULTUREL ET DIVERSITÉ CULTURELLE : UNE SYNERGIE CONCEPTUELLE

DANS LE CADRE DE L'EMI	DANS LE CADRE DE LA PROMOTION DU DIALOGUE INTERCULTUREL ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE
Citoyens éduqués aux médias et à l'information et citoyenneté numérique	Comment les fournisseurs de contenus, y compris sur Internet, peuvent apprendre à promouvoir les principes du dialogue interculturel et du respect de la diversité culturelle et jouer un rôle clé dans ce processus
Engagement critique en faveur des objectifs de développement durable, de liberté d'expression et de l'accès à l'information pour tous	Encourager le partage de sa propre culture et être ouvert à l'apprentissage d'autres cultures, à la reconnaissance d'identités culturelles plurielles, variées et dynamiques, et par conséquent accroître le respect de la diversité culturelle, des droits de l'homme et des libertés fondamentales
Rôle central des droits de l'homme en tant que base de production de contenus	Respect des publics en tant qu'êtres humains et citoyens et en tant que producteurs et acteurs centraux des industries culturelles et créatives, et pas seulement en tant que consommateurs de contenus. La façon dont l'EMI peut renforcer la participation à la vie culturelle, l'accès aux contenus culturels et les compétences et les moyens d'y parvenir est ici essentielle.
Autonomisation des citoyens comme objectif principal de l'éducation	Comment les citoyens interagissent activement et négocient avec le sens des textes par rapport à leurs propres expériences vécues
Déploiement des TIC pour le développement dans le paradigme changeant des sociétés du savoir	Comment les citoyens communiquent leur propre vision du monde à l'aide des TIC et favorisent ainsi la liberté d'expression, en supprimant ou en filtrant les préjugés et les stéréotypes inhérents aux médias et aux produits de l'information
Diversité culturelle et linguistique	Comment les citoyens définissent leurs propres identités culturelles et linguistiques et sont capables de s'exprimer avec les moyens et la langue qu'ils choisissent tout en étant soumis au respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et d'interagir de manière significative avec d'autres groupes culturels dans un processus de communication libre et ouverte

Source : Adapté de UNESCO Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Guidez les apprenants dans leur exploration de la plateforme de dialogue interculturel de l'UNESCO pour apprendre, explorer et s'engager : <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/>. La plateforme propose diverses activités d'apprentissage et des occasions d'en apprendre davantage sur d'autres cultures et de participer à un dialogue raisonné.
- La protection du patrimoine et la promotion de la créativité sont au cœur du mandat de l'UNESCO et constituent une partie importante de ses travaux sur la promotion du respect de la diversité culturelle. Consultez les instruments normatifs de l'UNESCO sur le patrimoine, les arts et la créativité : <https://www.unesco.org/fr/culture>. Étudiez et discutez de la façon dont ces instruments sont mis en œuvre dans votre pays ou votre communauté.
- Henry Jenkins définit une culture participative comme une culture qui n'oppose que peu d'obstacles à l'expression artistique et à l'engagement civique, qui apporte un fort soutien à la création et au partage de ses créations, et qui propose un accompagnement formel ou informel dans le cadre duquel les connaissances sont partagées, les citoyens croient que leur contribution est importante et ressentent un certain degré de connexion sociale les uns avec les autres³⁶. Une telle culture participative est constituée des éléments suivants :
 - Affiliations
 - Expressions
 - Résolution collaborative des problèmes
 - Circulations/partage/distribution

Ce cadre a été élaboré au début des années 2000 en lien avec l'éducation aux médias (maintenant comprise dans le concept global de l'EMI). Débattre avec les éducateurs et les apprenants de la façon dont ces éléments permettent l'apprentissage, le dialogue et l'échange culturel.

Henry Jenkins propose les aptitudes suivantes qui s'appuient sur l'éducation traditionnelle et l'analyse critique :

- **Le jeu** — la capacité d'expérimenter son environnement comme une forme de résolution de problèmes
- **La représentation** — la capacité d'adopter des identités alternatives afin d'improviser et de découvrir
- **La simulation** — la capacité d'interpréter et de construire des modèles dynamiques de processus réels
- **L'appropriation** — la capacité d'échantillonner et d'adapter des contenus multimédias de manière significative
- **La multiplicité des tâches** — la capacité d'analyser son environnement et de se concentrer sur les détails les plus marquants

36. Adapté de *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf.

- **La cognition distribuée** — la capacité d’interagir de manière significative avec des outils qui élargissent les facultés mentales
- **L’intelligence collective** — la capacité de mettre en commun les connaissances et de comparer les notes les uns des autres pour atteindre un objectif commun
- **Le jugement** — la capacité d’évaluer la fiabilité et la crédibilité de différentes sources d’information
- **La navigation transmédia** — la capacité de suivre le flux de contenus via plusieurs modalités
- **Le réseautage** — la capacité de rechercher, synthétiser et diffuser des informations
- **La négociation** — la capacité de voyager dans diverses communautés, de discerner et de respecter des points de vue multiples, mais de saisir et de suivre des normes alternatives.

Source : Adapté de Jenkins et al (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*³⁷

Les éducateurs doivent développer des activités créatives autour de chacune de ces aptitudes proposées et les relier à la production culturelle et à l’entrepreneuriat. Sont-elles pertinentes pour la transmission en ligne et hors ligne des industries culturelles et créatives ? Comment certaines des questions de base de l’EMI s’appliquent-elles à la création culturelle et artistique : Qui a créé le contexte culturel ? À quelles fins ? Quels sont les messages ? Quelles sont les preuves fournies ? Que contient-il ? Qu’est-ce qui aurait pu être oublié ? Qui en bénéficiera ? Qui pourrait être affecté par ce contenu ?

- Étudiez les concepts, les compétences et les principes liés aux compétences interculturelles énumérés dans la ressource de l’UNESCO intitulée *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*,
- <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132> (p. 10-27). Développez des activités pour explorer la façon dont celles-ci se rapportent aux aptitudes définies par Henry Jenkins pour la culture participative (ci-dessus), qui sont liées à l’EMI.
- Les technologies numériques offrent de nouveaux potentiels à l’art traditionnel de la narration. À bien des égards, les réseaux sociaux, par exemple, constituent un grand story-board numérique et un mode de « communication circulaire ». L’UNESCO et Routledge Focus ont réinventé la méthode d’apprentissage des cercles d’histoires³⁸. La technique des cercles d’histoires se concentre sur les éléments fondamentaux du développement de compétences interculturelles que sont entre autres le respect, l’écoute, la curiosité, la conscience de soi et des autres, la réflexion, le partage, l’empathie et le développement de relations. Pour en savoir plus sur les cercles d’histoires et le développement de compétences interculturelles, consultez le Manuel de développement des compétences interculturelles.

37. Adapté de *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf. p. 56.

38. Manuel de développement des compétences interculturelles, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192>. Darla K. Deardorff (2020)

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192>. Concevez des activités créatives en appliquant cette approche. Utilisez des invites adaptées au contexte technologique et institutionnel. Par exemple, consultez la ressource créative Flipgrid, un outil de discussion vidéo libre et ouvert qui reprend l'idée de base des cercles d'histoires.
- Les éducateurs et les apprenants doivent tenir compte du rôle des fournisseurs de contenus que sont notamment les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique dans la créativité culturelle et l'entrepreneuriat. Répartissez les éducateurs ou les apprenants en groupes pour choisir un type de fournisseur de contenus et étudier des cas de production et de distribution culturelles. Appliquez les questions de l'EMI ci-dessus et les différentes compétences en EMI énumérées dans la Partie 1 : Programme et cadre de compétences de ce programme d'EMI pour les éducateurs et les apprenants.
- Les médias de service public sont les principaux producteurs, distributeurs, commanditaires, diffuseurs et médiateurs de contenus culturels de qualité. Guidez les éducateurs et les apprenants pour étudier si c'est le cas dans leur pays et/ou leur communauté, et dans quelle mesure. Préparez une série de questions auxquelles ils doivent répondre. Elles doivent notamment porter sur la façon dont les genres, les tranches d'âge et les groupes ethniques sont représentés dans les contenus culturels choisis. Quelles mesures les éducateurs et les apprenants peuvent-ils prendre en réponse à leurs conclusions ? Quelles recommandations formuleraient-ils ? Tenez compte, dans le cadre de ce processus, de la ressource de l'UNESCO qu'est le Rapport mondial 2018, Re|Penser les politiques culturelles : la créativité au cœur du développement, <https://fr.unesco.org/creativity/global-report-2018>.
- Dans le Rapport mondial 2018, Re|Penser les politiques culturelles : la créativité au cœur du développement, <https://fr.unesco.org/creativity/global-report-2018>, voir les statistiques/conclusions *Les inégalités hommes-femmes persistent dans le secteur culturel* dans le chapitre *Égalité des genres : la grande absente*. Recherchez maintenant des statistiques sur la façon dont les femmes sont représentées parmi le personnel et les contenus des médias. Quelles sont vos conclusions ? Comment sont-elles liées ? Les discussions doivent être guidées.
- La liberté artistique est liée à la liberté d'expression et d'accès à l'information, mais aussi aux droits des producteurs et des publics culturels. Elle est également cruciale dans les environnements numériques. Guidez les échanges autour des réussites, des défis et des recommandations en matière de liberté artistique pour l'environnement local, national ou mondial des éducateurs et des apprenants. Recherchez et utilisez d'autres ressources connexes dans le cadre de ce processus. Peut-être existe-t-il des ressources similaires dans des contextes nationaux et régionaux spécifiques.
- Débattre des logiques commerciales de fournisseurs de contenus tels que YouTube, tant pour lui-même que pour ses contributeurs, ainsi que du phénomène culturel des « influenceurs », qui peuvent avoir des sponsors cachés derrière leurs contenus. Comment YouTube recommande-t-il des contenus et pourquoi son algorithme cherche-t-il à entretenir et à prolonger l'engagement vis-à-vis des contenus de sa plateforme ?

Évaluation et recommandations

- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, blogs, etc.)
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- La participation à la formulation des politiques culturelles
- La jeunesse et l'entrepreneuriat culturel
- L'éducation artistique et l'EMI
- La culture, le dialogue et les ODD
- L'EMI et le dialogue religieux

UNITÉ 5 : EMI, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

DURÉE : 4 heures

Thèmes clés

- La compréhension de base de l'EMI et du processus d'instruction et d'apprentissage
- L'apprentissage tout au long de la vie et l'EMI
- La facilitation des compétences en EMI
- Les approches pédagogiques pour les éducateurs en EMI, à propos de l'EMI et par l'EMI

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Identifier les façons dont l'EMI peut améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage : l'EMI dans l'apprentissage
- Développer des stratégies de facilitation des connaissances en EMI
- Explorer les approches pédagogiques associées à l'EMI
- Développer des activités particulières qui utilisent ces approches pédagogiques

Niveau de compétences visé dans cette unité :

- Élémentaire/intermédiaire

Approches et activités pédagogiques

Le développement de capacités en matière d'information et de médias et de compétences numériques dans les milieux éducatifs repose normalement sur la théorie du constructivisme. L'approche idéale est celle où les apprenants participent au processus actif d'apprentissage en sélectionnant et en transformant l'information pour prendre des décisions³⁹ (Lau, 2018) et donc « en se fondant sur [leur] structure cognitive qui donne un sens et une organisation à des expériences, en dépassant la seule information donnée » [Jerome Bruner, 12]. Vous trouverez ci-dessous quelques approches constructivistes qui peuvent être adaptées par les éducateurs en fonction des différents objectifs d'apprentissage de l'EMI dans l'espace d'apprentissage et des approches d'apprentissage résumées dans les paragraphes suivants (Bruner, 1960).

Approches pédagogiques de l'enseignement de l'EMI

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Activités

1. Demandez aux éducateurs d'identifier et de décrire des exemples illustrant les approches pédagogiques de l'enseignement de l'EMI qu'ils connaissent parmi les 10 énumérées ci-dessus puis, en travaillant en groupes, d'en identifier les éléments clés qui les rendent efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage de l'EMI. Guidez les éducateurs dans l'élaboration d'activités qui illustreraient ces stratégies dans leur propre travail.
2. Attribuez une activité d'apprentissage aux équipes en leur demandant de créer un article (entrée) sur Wikipédia, de sorte que les étudiants développent la capacité de rédiger et de publier un document écrit dans des médias publics en accès libre. Vous pouvez demander aux apprenants de travailler en collaboration sur un sujet similaire, comme par exemple documenter l'histoire de leur communauté, et demander à chaque équipe de travailler sur un sous-sujet spécifique. Demandez aux apprenants de sélectionner un sujet, de faire des recherches sur ce sujet tout en identifiant des sources d'information fiables, puis de rédiger un texte simple pour une entrée sur Wikipédia. Le texte doit être conforme aux valeurs et éléments éditoriaux de Wikipédia et doit être unique (en d'autres termes, il ne doit pas déjà avoir été couvert sur Wikipédia). Instructions pour la réalisation de cette activité :
 - a. Lisez la politique de Wikipédia et publiez un « article » qui doit être un original justifié par des citations, ainsi que la liste des références utilisées. Consultez des vidéos sur Internet qui portent à peu près sur le même sujet et vérifiez comment d'autres articles sont écrits en utilisant le même répertoire.
 - b. Visitez la section « Aide : Accueil » pour apprendre à modifier, charger des images et formater en suivant le lien <https://fr.wikipedia.org/wiki/Aide:Accueil>.

39. (Lau, 2018) http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/publications/whitepapers/GlobalPerspectives_InfoLit.pdf

- c. Lisez en détail la section « Aide :Comment créer un article » à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Aide:Comment_créer_un_article.
 - d. Utilisez votre zone de test sur Wikipédia en toutes circonstances à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Aide:Bac_à_sable
 - e. En cas de besoin, recherchez sur le Web des didacticiels vidéo sur la façon de préparer les articles Wikipédia.
3. Demandez aux participants d'analyser les raisons pour lesquelles les institutions qui fournissent des contenus sont importantes dans leurs processus d'apprentissage et quelles sont les meilleures sources d'EMI à utiliser dans le processus de vente/achat, d'une voiture, par exemple. Les apprenants peuvent être divisés en groupes pour identifier les sources d'information et de médias afin de documenter leur rôle en tant que vendeurs, clients et autorités chargées de la circulation routière.
 4. Effectuez une recherche documentaire sur le rôle des compétences en EMI dans le processus d'apprentissage, afin de comprendre comment ces compétences aident les apprenants à apprendre. Pour quelles raisons l'EMI est-elle essentielle pour prendre de meilleures décisions ? Et pourquoi l'apprentissage tout au long de la vie est-il plus simple pour les personnes compétentes en matière d'EMI ? Dressez un tableau avec les questions et réponses pour résumer vos conclusions en fonction de votre recherche documentaire.
 5. Recherchez des informations sur l'impact environnemental de l'utilisation des masques dans la lutte contre la COVID-19. Recherchez dix articles d'information produits par des médias de masse (5) et dans des livres et journaux (5). Vérifiez quelles sont les sources les plus fiables en termes de données, de citations et de références complètes et objectives. Dressez un tableau comparant leur fiabilité avec une colonne pour les 10 sources et des colonnes dédiées aux statistiques, aux citations et aux références. Notez 0 pour les éléments manquants et notez le nombre d'éléments trouvés pour chaque source. Expliquez quelles sources sont les plus fiables.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Ressources pour ce module

Accès aux ressources d'information de l'UNESCO : <https://en.unesco.org/themes/137455/publications/all>

Article 1 de la résolution sur le droit à la liberté d'information et d'expression sur Internet en Afrique – CADHP/Rés.362(LIX)2016 – de la Commission africaine des droits de l'homme et des peuples, réunie en sa 59^e session ordinaire, tenue à Banjul (Gambie).

Article 19, Freedom of expression unfiltered: How blocking and filtering affect free speech, note d'orientation, décembre 2016.

Civic Education for Media Professionals: A Training Manual <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001804/180402e.pdf>

Committee of Concerned Journalists, www.concernedjournalists.org/tools/principles/rights

Directory of Open Access Journals <https://doaj.org/>

Permettre aux élèves d'œuvrer pour des sociétés justes : manuel pour le personnel enseignant du primaire, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373117>

Permettre aux élèves d'œuvrer pour des sociétés justes : manuel pour le personnel enseignant du secondaire, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373116>

Evolution and History of Media and Information Literacy, Lau, J. et Grizzle, A. (2019)

La liberté d'information dans les ressources mondiales de l'UNESCO, <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/freedom-of-expression/freedom-of-information/>

Flipgrid, outil de discussion vidéo conceptuel et ouvert <https://info.flipgrid.com/>

Journalism.org, <http://www.journalism.org/resources/principles>

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. Sage Journals, 33(2), 211-221. Extrait de <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>

LA Referencia (Red de Repositorios Abiertos a la Ciencia). <http://lareferencia.info/es>

McLuhan et Fiore, 1967. The Medium is the Message: An Inventory of Effects. Penguin Modern Classics

Media and Information Literacy: A practical guide for trainers, <https://www.dw.com/downloads/38871690/dwaeditionmilweb.pdf>

Indicateurs de développement des médias : cadre pour l'évaluation du développement des médias, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163102_fre Toute référence au Kosovo dans ce document doit être comprise dans le contexte de la résolution 1244 (1999) du Conseil de sécurité des Nations Unies.

L'éducation aux médias : un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149278_fre

Media Legal Defence Initiative (MLDI). (2018). Mapping Digital Rights and Online Freedom of Expression in East, West and Southern Africa. Consulté le 3 février 2021 sur https://10years.medialdefence.org/wp-content/uploads/2019/07/Mapping-digital-rights-litigation_Media-Defence_Final.pdf

1984 (film, 1984) https://www.imdb.com/title/tt0087803/?ref_=nv_sr_srsrg_0

« Region: Latin America. » In: Association of College and Research Libraries. Working Group on Global Perspectives for Information Literacy, Student Learning and Information Literacy Committee. Lau, J. (2017). *Global Perspectives on Information Literacy: Fostering a Dialogue for International Understanding*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. pp. 60-68.

Rapport du Rapporteur spécial sur la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression, David Kaye, sur la réglementation du « discours haineux » en ligne, 74^e session, point 70 b) de l'ordre du jour, A/74/486 (9 octobre 2019),

<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N19/308/14/PDF/N1930814.pdf?OpenElement> Consulté le 23 janvier 2020.

Right to Information – Good Law and Practice, an authoritative collection of information and resources on right to information, <https://www.right2info.org/>

Enseigner et apprendre avec Twitter, rédigé par Twitter en collaboration avec l'UNESCO https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_twitter_mil_guide_fr.pdf

Teaching Right to information for advance learners, <https://www.right2info.org/resources/teaching-rti>

Le cinquième pouvoir (film, 2013) <https://www.imdb.com/title/tt1837703/>

The Process of Education. Bruner, J. S. (1960). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Le Rapprochement des cultures : feuille de route https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244334_fre

Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information : cadre de réflexion, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723_fre

Introduction à la maîtrise de l'information, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157020_fre

Big6, www.big6.com

Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel, disponible en plusieurs langues <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>

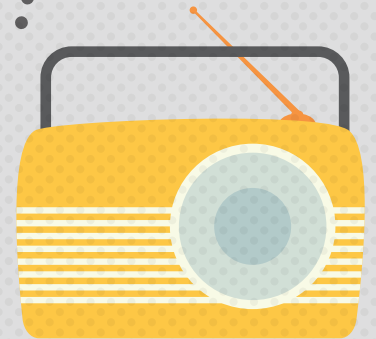
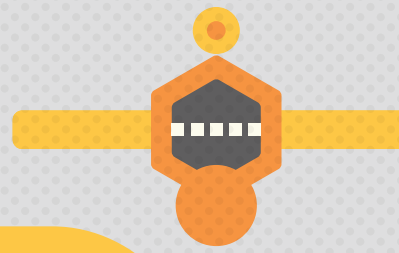
Plateforme de dialogue interculturel de l'UNESCO pour apprendre, explorer et s'engager <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/>

Tendances mondiales en matière de liberté d'expression et de développement des médias, <https://fr.unesco.org/world-media-trends>

Youth for Human Rights, kit gratuit d'information, ressources et guide d'auto-formation, <https://www.youthforhumanrights.org/request-info/educators-kit.html>

MODULE 2 :

COMPRÉHENSION DE L'INFORMATION ET DES TECHNOLOGIES



« Une démocratie forte nécessite l'accès à des informations de grande qualité et la capacité des citoyens à se réunir pour débattre, discuter, délibérer, compatir et faire des concessions. »

– Samantha Bradshaw et Phillip Howard,
2019 Global Inventory of Organized Social Media Manipulation

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Avec l'essor exponentiel des technologies de l'information et de la communication au cours des deux dernières décennies, la portée et l'impact des médias traditionnels (radio, télévision et journaux) ont été étendus et transformés, et l'information et les actualités sont ainsi devenues plus largement disponibles que jamais auparavant. En cette ère de l'information, les journalistes et les professionnels de l'information jouent un rôle essentiel dans l'accès à l'information au-delà de leur public immédiat et dans la facilitation de la participation des citoyens à la gouvernance en faveur des sociétés démocratiques, de la paix et du développement durable.

Ce module traite des rôles et des fonctions des fournisseurs de contenus d'actualités traditionnels et en ligne. Ces rôles et fonctions visent notamment à donner aux individus et aux sociétés les moyens d'exercer leurs libertés d'expression et d'information, en permettant aux individus de reconnaître le mensonge, de développer leur pouvoir d'action civique et leur citoyenneté, d'exiger la transparence, de demander des comptes et de pratiquer l'éthique de l'information. Il porte également sur la façon dont les technologies peuvent contribuer à la transformation sociale au sein des sociétés. Tous ces éléments sont des conditions normatives de base pour une société démocratique. Ce module donne en outre un aperçu du rôle des médias d'information, hier comme aujourd'hui : rechercher et dire la vérité, faire comprendre les problèmes et les événements, surveiller les abus, jouer le rôle de catalyseurs du débat public, faciliter la participation et amplifier la voix des citoyens.

Le module permet aux éducateurs d'explorer davantage des questions telles que la liberté d'information et la liberté d'expression (y compris la liberté de la presse), ainsi que l'importance de l'utilité, de l'inclusion, de l'exactitude, de la responsabilisation et de la transparence dans les informations. Enfin, les dimensions du pouvoir d'action et de l'autonomie sociale sont également examinées.

Le fait est que de nombreuses personnes vivent aujourd'hui dans l'ère de la post-vérité, en partie caractérisée par la prolifération de contenus faux ou manipulés. Le module examine ce phénomène et la discipline de la vérification des faits. Il explique en outre comment la vérification, l'indépendance et la responsabilisation distinguent le journalisme des autres formes d'échange d'informations.

Avec la très large utilisation des nouvelles technologies par les grandes entreprises de communication numérique, nous assistons également à l'avènement des contenus générés par les utilisateurs et de leur participation au journalisme citoyen. Bien que ce phénomène nous présente des voix et des perspectives diverses, il renforce également la nécessité d'évaluer de façon critique les nombreuses sources de contenus. En tant qu'individus éduqués aux médias et à l'information, les éducateurs et les apprenants sont capables d'analyser et d'évaluer en particulier les informations qu'ils reçoivent, d'exercer un engagement civique critique pour exiger des reportages justes et précis, et de plaider en faveur de médias libres, indépendants et pluralistes.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

TECHNOLOGIES, MÉDIAS
ET SOCIÉTÉ

UNITÉ 2 :

LIBERTÉ, ÉTHIQUE ET
RESPONSABILITÉ SOCIALE

UNITÉ 3 :

CE QUI FAIT L'ACTUALITÉ :
EXPLORATION DES CRITÈRES

UNITÉ 4 :

LE PROCESSUS DE
DÉVELOPPEMENT DES
ACTUALITÉS : DÉPASSER
LES 6 QUESTIONS DE BASE⁴⁰

40. The Right Questions <https://therightquestions.co/beyond-the-5ws-ask-questions-as-a-philosopher-answer-as-a-visionary/>
Voir aussi Waisbord, Silvio. (2019). The 5Ws and 1H of Digital Journalism. Digital Journalism. 7. 351-358. 10.1080/21670811.2018.1545592.

UNITÉ 1 : TECHNOLOGIES, MÉDIAS ET SOCIÉTÉ

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'évolution du concept et de la pratique de la liberté d'expression et de la liberté de la presse
- Les communications numériques et les droits de l'homme
- Les objectifs du journalisme dans la société et son rôle dans l'architecture de la démocratie (liberté, pouvoir d'action civique, transparence, responsabilisation)
- Les technologies dans la société
- Le rôle et la responsabilité des journalistes au XXI^e siècle dans l'arène nationale et mondiale (miroirs, gardiens, surveillants, facilitateurs)
- Le journalisme d'intérêt public, l'indépendance éditoriale vis-à-vis de l'influence des propriétaires
- Le rôle de l'éthique de l'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Retracer l'évolution du concept et de la pratique des concepts de liberté d'expression et de liberté de la presse
- Délimiter les fins normatives du journalisme et son rôle dans le renforcement et la poursuite de la bonne gouvernance, de la démocratie et du développement durable
- Évaluer l'évolution du rôle et de la responsabilité des journalistes et des professionnels de l'information, tant sur le plan national que mondial, dans le contexte de l'évolution des technologies, dans le contexte des entreprises de communication numérique et pour l'intérêt public

« La civilisation a produit une idée plus puissante que l'autre – l'idée que les individus peuvent se gouverner eux-mêmes. Et pour soutenir cette idée, elle a créé une théorie de l'information essentiellement inexprimée appelée journalisme. Les deux s'élèvent et chutent ensemble. »

– Bill Kovach et Tom Rosenstiel,
The Elements of Journalism

Entreprises de communication numérique et droits de l'homme

La liberté d'expression est depuis longtemps considérée comme un droit fondamental essentiel à la réalisation de notre plein potentiel humain. Elle est le fondement d'autres droits et libertés et sous-tend ainsi le développement social et économique. L'exercice de la liberté d'expression requiert des plateformes publiques qui permettent l'échange d'informations et d'idées. Les médias et les entreprises de communication numérique, même s'il ne s'agit pas d'une seule et même chose, jouent un rôle important dans la mise à disposition de ces plateformes. Toutefois, pour remplir cette fonction, les médias ne doivent pas être soumis au contrôle de l'État, des entreprises ou du gouvernement. Cette indépendance oblige à leur tour les journalistes à se comporter de manière éthique, d'où le développement de codes professionnels intégrant des normes journalistiques et reposant sur la responsabilité vis-à-vis des citoyens. Les entreprises de communication numérique devraient soutenir les droits de l'homme et éviter les abus, mais comme pour les médias, il leur manque souvent des idéaux normatifs.

Les avantages des technologies numériques pour la société sont nombreux et bien documentés. Elles ne se contentent pas de donner une voix à ceux qui n'en ont pas et jouent un rôle vital pour l'accès à l'information et l'engagement en faveur du développement durable. Les technologies ont notamment pour avantages de permettre le traitement et la vérification de l'information ; la recherche ; l'accès des citoyens à l'éducation, à une meilleure santé, à l'eau potable, à l'agriculture, à un environnement plus propre et à des processus démocratiques plus équitables et plus transparents ; mais aussi la préservation de l'information et du savoir ; la multiplication des interactions avec des personnes d'autres cultures et donc de meilleures interactions sociales, une tolérance et un respect mutuel accrus ; la création de nouveaux emplois et de nouvelles opportunités entrepreneuriales. Et cette liste est loin d'être exhaustive. Nous avons vu comment les technologies ont permis aux sociétés de se maintenir pendant la pandémie sans précédent de COVID-19. Les derniers progrès de l'intelligence artificielle (IA) et des technologies de la chaîne de blocs ont un potentiel important pour le développement durable et le développement économique en raison de nouveaux moyens efficaces, stables et plus puissants permettant le stockage, le traitement, la gestion et la protection des données et des informations pour la prise de décisions (voir le Module 11 pour en savoir plus sur l'IA). Parallèlement à ces avantages, il y a aussi des inconvénients. La dépendance aux technologies est synonyme de dépendance à l'égard des institutions dont le contrôle de l'expression peut indûment limiter les contenus, ou permettre une expression contraire à certains droits, tels que les droits à la dignité et à la santé publique. Cette dépendance risque d'exposer fréquemment les utilisateurs à des violations de leur vie privée et à des tentatives de manipulation par le biais d'un ciblage basé sur les données.

La croissance et l'influence des réseaux sociaux en ce qui concerne les actualités et l'information en général sont évidentes aujourd'hui, de même que la dépendance des utilisateurs vis-à-vis de ces réseaux. On assiste également à la montée de la mésinformation, que certains attribuent à la négligence des entreprises et à l'utilisation d'algorithmes qui alimentent la prédominance de ces contenus, ainsi qu'à l'expansion de tels réseaux sociaux, et à l'absence de compétences en EMI parmi les utilisateurs.

Enfin, entre de nombreux autres développements, de vifs débats s'intéressent à la concurrence entre les médias traditionnels et les entreprises de communication numérique pour les revenus publicitaires. Certains appellent à réglementer ces dernières entreprises de la même manière que les médias. Par exemple, les entreprises de médias sont également responsables des contenus diffamatoires qu'elles diffusent, mais les entreprises de communication numérique ou d'Internet se présentent comme des plateformes et non comme des éditeurs. Elles affirment donc que, le cas échéant, la responsabilité des contenus diffamatoires incombe uniquement à leur auteur. Il en découle qu'elles n'ont pas d'incitation légale à empêcher la diffusion de ce type de contenus, à moins qu'un tribunal ne leur ordonne de prendre des mesures. La question est complexe. En attendant, des appels ont aussi été lancés pour que les activités des entreprises d'Internet reposant sur l'extraction et l'utilisation des données soient plus étroitement réglementées, pour des raisons de confidentialité. Un autre point de vue est que ces sociétés sont devenues trop puissantes et trop interconnectées, et que la réglementation devrait démanteler ces conglomérats. D'autres arguments plaident pour la réglementation de la transparence de ces entreprises, ce qui permettrait à la gouvernance de ces entités d'être davantage fondée sur des preuves ; pour une meilleure protection des droits des consommateurs et une procédure en bonne et due forme, comme la nécessité de prévoir effectivement la possibilité de faire appel des décisions de ces entreprises ; et pour l'interopérabilité entre les différentes entités afin de permettre aux individus d'avoir plus de choix plutôt que d'être « pris en otages » et que leurs données personnelles et leurs contacts soient limités à un « jardin clos ». Cela signifie que la portabilité des données n'est pas assurée (contrairement à ce que prévoit la réglementation avec les numéros de téléphone mobile, qu'il est possible de conserver même en cas de changement de fournisseur). Certains lobbies souhaitent taxer plus efficacement les entreprises de communication numérique, mais également voir une réglementation exiger que ces entités rémunèrent les médias pour les contenus qui apparaissent sur les services numériques et contribuent aux revenus des plateformes.

Prises ensemble, ces différentes possibilités de réglementation ont des implications variables pour la liberté d'information, la liberté d'expression, la circulation des informations et l'éthique des entreprises (voir la ressource de l'UNESCO intitulée *What if we all governed the Internet? Advancing multistakeholder participation in Internet governance*⁴¹).

Lors de l'examen de ces questions, l'animateur de la formation peut choisir parmi les approches et les activités décrites ci-dessous.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles pour enseigner et apprendre l'EMI. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

41. What if we all governed the Internet? Advancing multi-stakeholder participation in Internet governance, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259717>

L'éducateur peut organiser un débat en classe sur les avantages et les défis des technologies numériques. Il pourrait s'agir d'une discussion autour des possibles répercussions négatives et des défis à relever pour réglementer les réseaux sociaux ou les moteurs de recherche de la même manière que les médias (sans oublier que des services tels que YouTube et VK, mais aussi Baidu Tieba, sont également souvent utilisés comme moteurs de recherche par des personnes recherchant des contenus spécifiques).

Les apprenants sont chargés de faire des recherches et de rendre compte de l'évolution de la liberté d'expression et de la liberté de la presse dans leur pays. Leur rapport devra inclure une chronologie visuelle mettant notamment en évidence :

- Les grandes dates de l'évolution de la théorie et de la pratique de la liberté d'expression et de son rapport avec la liberté de la presse
- Les journalistes et/ou agences de presse qui ont apporté des contributions spécifiques à la liberté de la presse et à la démocratie
- Les événements lors de mouvements démocratiques où les médias et les reportages d'actualité ont joué un rôle important

Dans la mesure du possible, l'animateur de la formation attribue aux participants des entretiens avec des journalistes sur leur point de vue sur le rôle du journalisme dans la promotion ou la poursuite de la démocratie. Les personnes interrogées seront invitées à citer des cas précis où la couverture médiatique a joué un rôle clé dans le paysage national ou international, et à évoquer la gestion des tensions potentielles entre les intérêts des propriétaires et l'intérêt public. Les éducateurs rédigeront ensuite un document de réflexion de deux pages basé sur ces entretiens, indiquant la fonction spécifique des médias, les modes de fonctionnement des médias et les questions clés qui ont été abordées.

La façon dont les journalistes exposent les insuffisances ou les échecs des entreprises numériques face aux discours de haine et à la désinformation pourrait en être un exemple. Les activités suggérées ci-dessous illustrent ce point.

- Examinez le rôle des médias et des entreprises de communication numérique dans divers aspects de la vie sociale tels que l'égalité des genres, la paix, la santé, les questions environnementales, l'éducation et les objectifs de développement durable en général. Étudiez et discutez des avantages et des inconvénients. Voir les Modules 4, 5, 6, 11, 13 et 14 pour en savoir plus sur ces sujets et découvrir d'autres activités suggérées.
- Envisagez d'utiliser les marqueurs de l'UNESCO ci-dessous pour classer la contribution des activités à l'égalité entre les genres. Ils peuvent être un outil utile et pertinent pour évaluer dans quelle mesure les politiques, les activités et les programmes en général, y compris dans les domaines des médias et des communications numériques, s'attaquent aux questions d'égalité entre les genres :
 - Ne tenant pas compte du genre : activités qui ne reconnaissent pas les différences et les inégalités existantes entre les femmes et les hommes (pas conscientes des questions de genre).
 - Sensibles au genre : activités qui identifient et reconnaissent les différences et les inégalités entre les femmes et les hommes, et qui soulignent que ces différences nécessitent une attention particulière.

- Réactives en matière de genre activités qui identifient et reconnaissent les différences et les inégalités entre les femmes et les hommes et qui conçoivent des politiques et des initiatives visant à répondre aux différents besoins, aspirations, capacités et contributions des femmes et des hommes.
- Transformatrices du genre : activités, politiques et initiatives visant à combattre les causes fondamentales des politiques, pratiques et programmes discriminatoires existants et induisant des changements propres à améliorer la vie de chacun⁴².

Discutez de ces concepts et de leurs liens. Organisez un travail en groupes où chaque groupe est invité à identifier et à sélectionner un article d'actualité. Guidez les groupes afin d'évaluer dans quelle mesure et pour quelles raisons le contenu peut être classé dans les catégories ci-dessus (ne tenant pas compte du genre, sensible au genre, réactif en matière de genre ou transformateur du genre).

Évaluation et recommandations

- Documents de réflexion sur des lectures et/ou des entretiens
- Essais ou blogs sur des questions liées aux médias, à la démocratie et à la désinformation
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe (par ex. ateliers, débats en classe)

Thèmes à approfondir

- Les études de cas sur des médias contrôlés ou captifs⁴³
- La distinction entre propagande et journalisme

UNITÉ 2 : LIBERTÉ, ÉTHIQUE ET RESPONSABILITÉ SOCIALE

DURÉE : 2 HEURES

Thèmes clés

- La liberté d'expression, la liberté de la presse, la liberté d'information et l'éthique de l'information
- Les codes de déontologie, les codes de pratique et les valeurs globales au sein des rédactions : lignes directrices à l'intention des médias et des professionnels de l'information
- L'éthique journalistique dans la collecte et le traitement de l'information (comités d'éthique, médiateurs, conseils de presse indépendants/commissions des plaintes)
- Les droits et le pouvoir d'action social des citoyens

42. Les femmes font l'info 2019, <https://fr.unesco.org/themes/media-pluralism-and-gender-equality/womenmakeneews/2019/gendersensitiveresources>

43. Dragomir, M. 2020. Reporting facts: free from fear or favour. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375061>

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Décrire les principes universels de la liberté de la presse, de la liberté d'expression et de la liberté d'information, ainsi que leurs répercussions sur le traitement de l'actualité
- Analyser comment l'éthique s'applique à la pratique du journalisme et aux professionnels de l'information aux niveaux personnel, professionnel et mondial
- Apprécier le rôle des défenseurs de la liberté de la presse et des gardiens des médias dans la poursuite et la protection de la liberté et de la responsabilité de la presse
- Expliquer la participation et les droits correspondants des citoyens pour l'application d'une justice sociale et cognitive
- Comprendre et analyser les reportages citoyens ou l'évolution du rôle des citoyens ou des journalistes non professionnels en tant que participants actifs de la production de contenus médiatiques et du processus démocratique des débats publics

Responsabilisation

« C'est l'information qui fait du sujet un citoyen et lui permet d'exercer réellement ses droits. »

– Loïc Hervouet,
Journaliste et ancien Président de l'École de journalisme de Lille

La surréglementation des médias par l'État nuit à l'indépendance des journalistes et à leur capacité de couvrir les événements conformément aux normes professionnelles de l'information et à l'intérêt public. Les médias étant des acteurs sociaux susceptibles d'exercer un grand pouvoir dans la société, il est important qu'ils soient à la hauteur des normes attendues en matière de journalisme. D'aucuns considèrent ainsi que les journalistes devraient s'autoréglementer en adoptant des codes de déontologie ou en établissant des lignes directrices professionnelles sur la manière dont les récits ou les événements devraient être couverts. Les journalistes et les citoyens ont par ailleurs l'obligation d'assurer la distribution d'informations précises et représentatives des divers points de vue crédibles.

Application : Code de déontologie journalistique

Examinez un exemple de code de déontologie établi par des associations internationales de journalistes ou des organes de presse nationaux (dont le code de déontologie établi par la Fédération internationale des journalistes ou encore les normes professionnelles de la BBC). Évaluez l'objectif de chaque élément du code.

- Débattre des raisons pour lesquelles un code de déontologie devrait être élaboré et accepté par les membres de la profession eux-mêmes et non imposé par des agents ou des autorités externes.

- Discutez des mécanismes nécessaires pour appliquer le code de déontologie.
- Recherchez des exemples et examinez les différences entre 1) ce code de déontologie et 2) le code de déontologie établi par des associations internationales de journalistes ou des organes de presse nationaux, par exemple.
- Discutez de l'autoréglementation, des différentes formes de coréglementation et de la réglementation légale. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacun pour le journalisme professionnel et pour le journalisme indépendant ?

Application : Code de déontologie pour les professionnels de l'information

Examinez un code de déontologie, dont ses grands principes et valeurs, établi par des professionnels de l'information, comme les bibliothécaires ou les archivistes⁴⁴. Étudiez comment ce code pourrait différer d'un code de conduite établi par des associations internationales de journalistes ou des organes de presse nationaux.

- Débattre des différences entre un code donnant des orientations et un code présentant des aspirations.
- Débattre des différences entre code de conduite et code de déontologie.
- Débattre des questions éthiques liées à l'exactitude, la transparence, la propriété, l'accès, la confidentialité, la sécurité et la communauté.
- Débattre de la façon dont l'éthique de l'information influence les décisions personnelles, la pratique professionnelle et les politiques publiques
- Débattre de la façon dont l'évolution des nouveaux formats et des nouveaux besoins en information influence les principes éthiques et la manière dont ces codes sont appliqués (les politiques des réseaux sociaux, la préservation numérique, la confidentialité, l'accès à l'information publique, etc.).

Application : Qu'est-ce que notre pouvoir d'action social ?

Visitez le site Digital Citizenship (en anglais), dédié à la citoyenneté numérique, et passez en revue les neuf éléments de la citoyenneté numérique⁴⁵. Ces neuf éléments exigent que des individus dirigent et aident les autres membres de la communauté à devenir des citoyens numériques actifs, reconnaissent les conséquences positives et négatives des actions et exercent de bonnes habitudes. La justice cognitive reconnaît également l'importance de la représentation des contenus des groupes minoritaires, en utilisant des ressources moins connues mais valables et en favorisant les connaissances autochtones.

- Donnez des exemples basés sur votre expérience personnelle liée à chacun des neuf éléments

44. Par exemple 1) le Code de déontologie des bibliothécaires et autres professionnels de l'information de la Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques et 2) l'ensemble des codes de déontologie des archivistes établis par le Conseil international des archives ou les codes de déontologie professionnels élaborés pour les bibliothécaires dans certains pays, comme celui de l'American Library Association.

45. <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>

- Évaluez vos propres compétences par rapport à ces éléments, en vous intéressant aux aspects à améliorer.
- Débattre de l'influence de l'information et de l'accès numérique sur votre capacité à évaluer l'information.

Pour en savoir plus sur les publics et la citoyenneté mondiale, consultez le Module 5.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Guidez les participants dans un débat sur les indices tels que l'indice de la liberté de la presse de Freedom House⁴⁶, l'indice mondial de la liberté de la presse de Reporters Sans Frontières⁴⁷ ou toute autre mesure régionale pertinente telle que l'Afrobaromètre des médias. L'apprenant : (1) expliquera s'il pense que ces indices sont pertinents ou utiles au développement ; (2) identifiera et expliquera les facteurs ou variables affectant la liberté de la presse. Les critères couverts par ces indices sont les suivants :

- Degré de liberté de la presse écrite et des médias audiovisuels et en ligne
- Environnement juridique des médias
- Pressions politiques qui influencent le traitement de l'actualité
- Facteurs économiques qui influent sur l'accès à l'information
- Concentration de la propriété des médias
- Attaques directes contre les journalistes et les médias
- Existence d'un monopole d'État dans les médias
- Existence de la censure et de l'autocensure dans les médias
- Difficultés pour les reporters étrangers
- Comment les entreprises de communication numérique privilégient des contenus médiatiques plutôt que d'autres (contenus électroniques personnels, divertissements, etc.)
- De nombreuses organisations dans le monde font campagne pour défendre les journalistes. Certaines sont internationales, comme International Media Support au Danemark, Article 19 à Londres (Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord), le Comité pour la protection des journalistes à New York (États-Unis d'Amérique), l'Institut pour la liberté d'expression (FXI) en Afrique du Sud, et l'UNESCO, qui publie tous les deux ans un Rapport de la Directrice générale sur la sécurité des journalistes et le danger de l'impunité. Cherchez à savoir si des organisations de défense de la liberté de la presse sont actives dans votre pays et, le cas échéant, comment elles ont contribué à la protection de la liberté de la presse et de la liberté d'expression.

46. Freedom House, <https://freedomhouse.org/issues/media-freedom>

47. Reporters Sans Frontières, <https://rsf.org/fr>

- Les éducateurs peuvent montrer des exemples de reportages contenant des éléments préjudiciables, y compris des stéréotypes, des mythes, des obscénités et des images choquantes. Les participants doivent être accompagnés dans un débat sur l'importance des normes et des lignes directrices générales pour les journalistes et présenter un rapport sur les questions présentées dans les exemples.
- L'éducateur peut interroger ou inviter un médiateur ou un représentant d'un organisme de surveillance des médias (ou autre groupe similaire) pour en savoir plus sur les critiques ou les plaintes courantes de manquements professionnels ou éthiques présumés de journalistes et/ou d'organes de presse. L'éducateur guide alors les apprenants dans l'examen des dispositions des codes de déontologie et examine avec eux si les questions soulevées sont couvertes de manière adéquate dans les codes professionnels existants. Les participants appellent ensuite les médias locaux pour vérifier s'ils disposent de codes de conduite pour leurs journalistes. Ils peuvent se renseigner davantage sur la façon dont les dispositions de ces codes sont appliquées ou mises en œuvre.
- L'éducateur peut aider les apprenants à dresser un inventaire de la couverture par les citoyens d'un événement ou d'un problème largement couvert par les médias traditionnels. Ils vérifient ensuite la présence éventuelle d'erreurs factuelles ou de parti pris.
- Les apprenants doivent être guidés pour tenir un journal (de bord) où ils consigneront leurs observations quotidiennes sur des questions pertinentes (comme les violations de la liberté de la presse/d'expression/d'information ou les pratiques contraires à l'éthique journalistique) pour en présenter une synthèse à la fin du cours.

Évaluation et recommandations

- Journal des médias
- Documents de recherche (sur l'évaluation de la liberté de la presse, les codes de conduite, les reportages citoyens)
- Documents de réflexion sur des entretiens, des films et des émissions
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe (par ex. ateliers, débats en classe)
- Tableaux de comparaison des différences et des similitudes de différents codes

Thèmes à approfondir

- La gouvernance d'Internet : les entreprises de communication numérique doivent-elles s'autoréglementer, se coréglementer, ou faire l'objet d'une réglementation de l'État, et sur quelles questions ?
- Le droit du public à la connaissance et les principes de la liberté d'information : article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme
- La liberté d'information et d'expression : pactes internationaux, conventions, déclarations et chartes, et droit national (dispositions constitutionnelles ; lois sur la diffamation, la sécurité nationale)

- Les lois et procédures régissant l'accès à l'information, ainsi que les déclarations, chartes et recommandations en la matière
- Ce qui constitue une liberté idéale de droit et de pratique de l'information
- L'autoréglementation et les médiateurs des médias
- Les droits des reporters

UNITÉ 3 : CE QUI FAIT L'ACTUALITÉ : EXPLORATION DES CRITÈRES

DURÉE : 3 HEURES

Thèmes clés

- Les faits et leur vérification, pierres angulaires du journalisme et du travail des autres professionnels de l'information
- Les facteurs ou critères d'évaluation de la valeur et de l'intérêt médiatique des informations
- Les éléments à prendre en compte dans la prise de décisions concernant les actualités ou dans la définition des actualités

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Décrire les critères utilisés pour évaluer la valeur et l'intérêt médiatique des informations
- Discuter de manière critique des principes de base de la prise de décisions concernant les actualités ou de la définition des actualités

Le genre des actualités

« La réflexion critique ne signifie pas que nous dénigrons tout, mais que nous essayons de faire la distinction entre les allégations qui reposent sur des éléments de preuve et les autres. »

– *Weaponized Lies: How to Think Critically in the Post-Truth Era*,
Daniel J. Levitin, 2016

Les journalistes doivent évaluer et comprendre une grande quantité de contenus et déterminer comment les organiser de manière à mettre en évidence les éléments saillants afin de les rendre compréhensibles pour un public qui aura des niveaux très différents de compréhension des événements en question. Cela suppose de sélectionner les histoires jugées importantes (dignes d'intérêt médiatique) et de choisir la manière de présenter

l'information. Inévitablement, la présentation, la « formulation », reflétera l'expérience passée et le point de vue des journalistes et des institutions médiatiques. Il est important que le public comprenne la manière dont les histoires sont formulées et réfléchisse de manière critique au processus.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles pour la mise en œuvre des activités proposées ci-dessous. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Analyse textuelle

L'éducateur analyse l'intérêt médiatique de chacun des articles en une d'un grand journal (ou de son édition en ligne), en fonction des critères d'évaluation de la valeur médiatique d'une histoire. Ces facteurs incluent généralement les suivants :

- Le caractère opportun
- L'impact et l'importance
- La notoriété
- La proximité
- Le conflit
- L'élément humain
- La nécessité
- Le caractère inhabituel/étrange

Au-delà de ces attributs normatifs, les actualités sont souvent sélectionnées pour leur valeur dramatique, voire pour leur nature divertissante. Elles sont également choisies sur la base de jugements implicites sur ce qui est « important pour qui » et sur « l'impact probable pour qui ».

Elles sont ensuite analysées en fonction des facteurs à prendre en compte pour juger ou définir l'actualité à savoir :

- La véracité : exactitude (énoncer les faits correctement) et cohérence (comprendre les faits)
- La recherche de l'intérêt public
- La volonté d'informer, plutôt que de manipuler, le public
- L'exhaustivité
- La diversité (inclusion des actualités de toutes les communautés, pas seulement des publics ciblés)

Ces facteurs normatifs peuvent être évalués dans la mesure où les actualités identifient leurs sources, révèlent le mode de vérification appliqué (par exemple la triangulation des sources), et indiquent les opinions des journalistes qui affectent leur travail (quels faits et

quelles voix les concernent le plus, et pourquoi). Une attention particulière doit également être portée au placement des articles, aux titres et à la taille de police utilisés, ainsi qu'aux photographies et légendes.

Analyse contextuelle

L'éducateur passe en revue la couverture d'un organe de presse de choix/pertinent un jour donné et sur un sujet donné, et compare l'angle de vue (c'est-à-dire la mise en avant d'une perspective ou d'un point de vue particulier) et le traitement (c'est-à-dire l'information donnée, les sources reconnues, les entretiens réalisés, les éléments visuels) de la couverture d'au moins deux diffuseurs.

Analyse d'actualités et autoévaluation

Les apprenants reçoivent deux articles différents portant sur le même sujet et sont invités à expliquer lequel est le plus puissant, lequel est le plus informatif et comment l'autre article pourrait être amélioré en termes de qualité de l'information et de conformité avec le genre d'actualité (pour les critères à utiliser, veuillez-vous référer à l'analyse textuelle ci-dessus.)

Posez la question suivante : comment le jugement éditorial et le jugement du public affectent-ils le choix des informations à publier ? Par ailleurs, quelle influence le jugement éditorial a-t-il sur la présentation d'une histoire ? Le jugement du public façonne la présentation des actualités par l'organe de presse qui cherche à servir le public qui le soutient, bien que certaines actualités soient adaptées à un public d'annonceurs ou de propriétaires, déviant ainsi des normes normatives du journalisme.

Exercices de groupe⁴⁸

Exercice de groupe 1 : Partagez vos idées :

- Pour quelles raisons les actualités sont-elles importantes ?
- Que perd-on lorsque les journalistes ou les médias sont empêchés de traiter les actualités ?

Exercice de groupe 2 : Identifiez les valeurs qui sont à l'origine des actualités

- Identifiez l'article/le titre en une d'un numéro particulier d'une plateforme d'information imprimée ou en ligne.
- Identifiez les valeurs qui ont motivé l'article. Expliquez comment vous avez identifié chacune de ces valeurs.
- Y a-t-il plusieurs valeurs ? La présence d'un plus grand nombre de facteurs rend-elle l'histoire plus importante ou plus intéressante ?
- Analysez l'intérêt médiatique de l'article. Pensez-vous qu'il aurait dû être publié ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ?

48. Tirés des cours de l'Institut asiatique du journalisme et de la communication, 2020-2021, <https://aijc.com.ph/>

Exercice de groupe 3 : Dans la peau d'un rédacteur en chef

- L'éducateur affiche une liste de 15 à 20 titres, puis pose les questions suivantes aux apprenants :
- Quelles sont les histoires importantes ?
- Si vous ne pouviez en traiter que cinq, lesquelles choisiriez-vous ? Justifiez votre choix.
- Si vous travailliez pour (a) une chaîne d'information en continu, (b) un journal sérieux, (c) un tabloïd, (d) un bulletin d'information à la radio, ou (e) une agence de presse internationale, quelles histoires choisiriez-vous ? Vous pouvez en sélectionner cinq seulement.

Exercice de groupe 4 : À l'ère des actualités diffusées par des entreprises de communication numérique

L'éducateur guide les apprenants vers plusieurs actualités diffusées par des entreprises de communication numérique et mène un exercice autour des éléments suivants :

- Comment savoir si l'actualité provient d'une source fiable ?
- Quelles sont les sources d'informations fiables ? Pourquoi sont-elles dignes de confiance ?
- L'information est-elle réelle, ou fabriquée et maquillée aux couleurs de l'actualité ? Comment pouvez-vous le savoir ?
- Les plateformes des réseaux sociaux bénéficient-elles des fausses informations ? Et les moteurs de recherche ?
- Dans quelle mesure les entreprises de communication numérique devraient-elles être responsables de la gestion des fausses informations sur leurs plateformes ?

Évaluation et recommandations

- Document de réflexion basé sur l'analyse textuelle/l'analyse contextuelle/l'analyse d'actualités
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe (par ex. ateliers, débats en classe)

Thèmes à approfondir

- L'environnement de l'actualité (influences socioculturelles, politiques et économiques sur l'actualité)
- Les effets de l'environnement de l'actualité sur ses valeurs (facteurs) et les processus éditoriaux
- Le flux mondial d'informations et la mise en forme de l'actualité
- Les organes de presse mondiaux (CNN, Al Jazeera, BBC, Deutsche Welle, etc.)

UNITÉ 4 : LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES ACTUALITÉS : DÉPASSER LES 6 QUESTIONS DE BASE⁴⁹

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- L'identification de l'actualité et la reconnaissance de l'histoire (processus de développement des actualités)
- La vérification, l'indépendance et la responsabilisation, éléments essentiels du journalisme
- La vérification des faits exposés dans un article d'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Décrire le processus de développement d'un article d'actualité, de l'idée d'article à sa rédaction en passant par la collecte d'informations
- Comprendre les principes fondamentaux de la vérification, qui se distingue du journalisme d'affirmation, et la façon d'appliquer les techniques de vérification pour répondre aux normes journalistiques de vérité et de précision
- Expliquer les concepts d'indépendance et de responsabilisation en tant qu'éléments distinctifs du journalisme
- Illustrer les méthodes et les outils de vérification des faits

Visite d'étude/visite virtuelle d'un organe de presse

« Les actualités quotidiennes qui arrivent à la rédaction sont un incroyable mélange de faits, de propagande, de rumeurs, de suspicions, d'indices, d'espoirs et de craintes, et la tâche qui consiste à sélectionner et ordonner ces actualités est l'un des devoirs les plus sacrés d'une démocratie. »

– in *News Reporting and Writing*, Walter Lippmann, (1989-1974)

Une visite sur le terrain ou une visite virtuelle d'un bureau, suivie d'un échange avec le rédacteur en chef, peut être organisée. Cela permettra aux participants d'observer le

49. The Right Questions <https://therightquestions.co/beyond-the-5ws-ask-questions-as-a-philosopher-answer-as-a-visionary/> Voir aussi, Waisbord, Silvio. (2019). The 5Ws and 1H of Digital Journalism. *Digital Journalism*. 7. 351-358. 10.1080/21670811.2018.1545592.

processus de développement des actualités au niveau de la rédaction. Il sera demandé aux participants de rédiger un document de réflexion sur leurs observations et les enseignements tirés.

Enquête sur le processus (une journée dans la vie d'un reporter)

Les apprenants accompagnent un reporter dans son travail et documentent : (a) quels éléments de l'actualité ont été identifiés et ont fait l'objet d'un article, par rapport à ce qui s'est passé sur le terrain (filtrage des données recueillies) ; et (b) comment et pourquoi le reporter a raconté l'histoire (donné un sens aux informations) de telle façon. Une autre activité possible est un entretien avec un reporter.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Analyse textuelle

- L'éducateur analyse les comptes rendus sur un sujet ou un événement majeur dans les journaux et examine les informations fournies. Il explique l'évaluation en tenant compte des facteurs et du processus appliqué pour « identifier l'actualité et reconnaître l'histoire » :
 - Éléments de l'actualité (6 questions de base : qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?) et leur redéfinition : l'actualité repose sur des données qui ont du sens (« qui » pose la question du personnage, « quoi » celle de l'intrigue, « quand » celle du temps, « où » celle de l'environnement, « pourquoi » celle de la motivation ou de la causalité, et « comment » celle de la narration).
 - La notion d'actualité s'est élargie au fil des ans et inclut désormais les questions suivantes : « et alors ? », c'est-à-dire que la signification de l'histoire doit être expliquée ; « quelle est la solution ? », c'est-à-dire que l'actualité peut dépasser sa fonction importante d'exposition problèmes et présenter les différentes solutions possibles.
 - Le journalisme en tant que « narration ayant un but » : trouver l'information dont les gens ont besoin pour vivre une vie de qualité, et présenter l'information de manière significative, pertinente et engageante.
 - Est-il possible d'évaluer si l'actualité comprend des réponses aux questions « et alors ? » et « la solution au problème a-t-elle été donnée ? ». Tous les articles ne peuvent pas inclure ces éléments, mais il existe une volonté générale de faire en sorte que ce soit plus souvent le cas.

L'éducateur contrôlera la vérifiabilité en se basant sur les principes de base de la vérification, qui sont les suivants : ne rien ajouter ; ne pas tromper le public ; être aussi transparent que possible sur les méthodes et les motifs ; s'appuyer sur ses propres recherches et faire preuve d'humilité⁵⁰.

50. Global Media Journal African Edition 2008 Vol 2 (2), <https://globalmedia.journals.ac.za/pub/article/view-File/29/63>

L'éducateur appliquera également au moins une technique de vérification : la révision sceptique, la liste de vérification de l'exactitude, la méthode de vérification des faits présumés et les règles sur les sources anonymes (référence utile : *The Elements of Journalism* de Kovach et Rosenstiel).

Production

L'animateur de la formation ou l'éducateur se coordonne avec le responsable d'une publication scolaire (ou d'une station de radio scolaire ou d'une bibliothèque) afin de permettre aux participants de trouver un plan de parution pour le prochain numéro/programme. Le plan de parution comprend la série d'articles ou d'histoires à écrire ou à produire, ainsi que les raisons de leur inclusion, la portée et l'angle ou le traitement possible de chaque histoire.

Journal des médias

Il est demandé aux participants de tenir un journal (de bord) et d'y consigner leurs observations quotidiennes sur le sujet (valeurs de l'actualité, jugements sur l'actualité, critères de vérification, reportage citoyen, etc.) pour en présenter une synthèse à la fin du cours.

Exercices de groupe⁵¹

Exercice de groupe 1 : Comment les actualités sont-elles produites ?

Visitez un organe de presse télévisuel et interrogez les membres suivants sur leurs fonctions et responsabilités respectives :

- Rédacteurs en chef - bureau central (radio, en ligne, télévision)
- Reporters - désignés selon leurs spécialités
- Producteurs de segments
- Opérateurs caméra - sur le terrain et en studio
- Monteurs
- Producteur exécutif
- Superviseur de la production
- Animateurs vedettes - lisent des textes sur un prompteur
- Autres : opérateur de générateur de caractères, chercheurs, ingénieurs, etc.

Exercice de groupe 2 : Analyse des sources d'information

Le groupe doit identifier un sujet ou une histoire disponible sous forme d'article d'actualité imprimé ou en ligne et sous forme de publication sur les réseaux sociaux. Posez-vous les questions suivantes :

- Selon le processus journalistique de vérification, d'indépendance et de responsabilisation, y a-t-il une différence entre les deux ? Expliquez votre réponse.
- L'article et la publication sur les réseaux sociaux ont-ils suivi le processus de vérification ? Comment pouvez-vous le savoir ?

51. Tirés des cours de l'Institut asiatique du journalisme et de la communication

- La source est-elle indépendante et/ou fait-elle autorité ? Pourquoi ?
- La source est-elle tenue responsable ? Expliquez votre réponse.

Exercice de groupe 3 : Vérification, indépendance et responsabilisation

Demandez aux participants de comparer les éléments suivants :

1. Le communiqué de presse d'une agence gouvernementale
2. Un article de presse publié par un média établi basé uniquement sur ce communiqué de presse
3. Un article de presse publié par un organe de presse établi sur la base du communiqué de presse de l'agence gouvernementale, mais avec des indications claires sur la vérification des informations contenues dans le communiqué de presse par le journaliste et des informations supplémentaires résultant du processus de vérification

Après avoir analysé les trois articles, demandez aux participants ce qui différencie le journalisme du communiqué de presse examiné ici.

Exercice de groupe 4 : Vérification des faits

Montrez une capture d'écran/vidéo d'un message viral publié sur les réseaux sociaux

1. Demandez aux participants si les faits présentés dans ce message sont vérifiables.
 - Cette affirmation et les faits qu'elle contient peuvent-ils être vérifiés ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
 - Si ce qu'affirme ce message/les faits qu'il contient peuvent être vérifiés, comment procéderiez-vous ? (Demandez aux participants de se souvenir des éléments qu'ils doivent rechercher lors de la vérification des faits.)
2. Demandez ensuite aux apprenants d'appliquer le processus de vérification des faits au contenu du message. Demandez-leur de documenter le processus étape par étape, puis de débattre et de commenter la façon dont ils ont mené leurs recherches.

Évaluation et recommandations

- Production d'un journal de médias
- Rapports sur la visite d'étude, analyse textuelle
- Exercice de vérification des faits
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe (par ex. ateliers, débats en classe)

Thèmes à approfondir

Les sources et techniques de collecte d'actualités (y compris l'utilisation des TIC), l'équité et la pertinence dans la couverture des actualités

Ressources pour ce module

Article 19. (juin 1999). Right to Know: Principles on Freedom of Information Legislation International Standards Series. Consulté le 27 mai 2009 sur https://www.article19.org/data/files/RTI_Principles_Updated_EN.pdf

Asian Institute of Journalism and Communication. (2020). *Developing champion teachers in news literacy: Training module* [à paraître]. Asian Institute of Journalism and Communication.

ASLIB Training Suite. Freedom of Information. (2004). Consulté le 15 février 2004 sur <http://www.aslib.com/training>

Bertrand, Claude-Jean. (2003). *Media Ethics and Accountability Systems*. New York : Hampton Press

Bradshaw, Samantha et P. Howard. (2019). Global Disinformation Order 2019. Global Inventory of Organized Social Media Manipulation. Working Paper 2019. 2, Oxford UK Project on Computational Propaganda.

Burgess, JTF. & Knox, EJM. (2019). *Foundations of Information Ethics*. Chicago: ALA Press.

Comité pour la protection des journalistes : <http://www.cpj.org>

Digital Citizenship, Nine Themes of Digital Citizenship : <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>

Dominic Ayegba Okoliko, Martinus Petrus de Wit. (2020) From “Communicating” to “Engagement”: Afro-Relationality as a Conceptual Framework for Climate Change Communication in Africa. *Journal of Media Ethics* 0:0, pages 1-15.

Blickenstaff, J. C. (2007). *The Dynamics of Mass Communications*. 9th ed. Boston: McGraw-Hill

Humanext. Ethics Trainings. (2009). Ankerstar et Dalke, Balancing Personal and Professional Ethics (programme sur l'équilibre entre éthique personnelle et éthique professionnelle, comprenant un guide du formateur, des exercices reproductibles, des documents à distribuer et études de cas) ; séminaire sur le raisonnement éthique de Louis V. Larimer (avec profil indicateur du type d'éthique et manuel de formation). Consulté le 22 avril 2009 sur <http://www.newtrainingideas.com/ethics-training.html>

Gender Toolkit for Educators,
http://portal.unesco.org/en/files/47654/12737402501Gender_Toolkit_for_Educators.pdf/Gender%2BToolkit%2Bfor%2BEducators.pdf

Ireton, C. & Posetti, J. (2018). *Journalisme, fake news & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme*. Paris : UNESCO.

Kovach, B. et Rosenstiel, T. (2014). *The Elements of Journalism: What Newspeople Should Know and the Public Should Expect*. New York : Three Rivers Press of Random House

Learning English. (22 mai 2018). *News literacy lesson 2: Verification, independence, accountability*. Extrait de <https://learningenglish.voanews.com/a/news-literacy-lesson-2-verification-independence-accountability/4388049.html>

Levitin, D. J. (2017). *Weaponized lies: How to think critically in the post-truth era*. New York, NY. Dutton.

Mencher, Melvin. (2006). *News Reporting and Writing* (10th ed.). Boston. McGraw-Hill

Mendel, Toby. (2008). *Freedom of Information: A Comparative Legal Survey* (2nd Ed.). Paris : UNESCO, sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001584/158450e.pdf>

MIL CLICKS. Extrait de <http://m.facebook.com/MILCLICKS/&ved=2ahUKEj3KHx-zITnAhXRyYsBHQ4fDXIQFjAAegQIAxAB&usg=AOvVaw0ne6UvMTMS9c3vTBj4rN-bi&cshid=1579056787784>

Ong, Jonathan Corpus et Jason A. Cabanes (2017). *Architects of Networked Disinformation*, Newton Tech4Dev Network <http://newtontechfordev.com/wp-content/uploads/2018/02/ARCHITECTS-OF-NETWORKED-DISINFORMATION-FULL-REPORT.pdf>

Ordway, D. (2020). "Rated false": Here's the most interesting new research on fake news and fact checking. Extrait de https://www.niemanlab.org/2020/01/rated-false-heres-the-most-interesting-new-research-on-fake-news-and-fact-checking/?fbclid=IwAR2K6OPY-xCwpU0m5IRkXJnoYPjww7u8h_UiHCZMoYOAk3jjiLTZlyb3wnso

Poynter Institute, sur <http://www.poynter.org>

Reporters Sans Frontières, sur <http://www.rsf.org>

Rosenstiel, Tom et A. Mitchell (eds). (2003). *Thinking Clearly: Cases in Journalistic Decision-Making*. New York : Columbia University Press

Schudson, M. (2008). *Why Democracies Love an Unlovable Press*. In Ireton, C. & Posetti, J. (2018). *Journalisme, fake news & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme*. (pp. 40-41). Paris : UNESCO.

State of the News Media, sur <http://www.journalism.org>

Stony Brook Center for News Literacy Digital Resource Center. (n.d.) *Lesson 4: What is news and why?* Extrait de <https://digitalresource.center/content/lesson-4-what-news-and-why>

Stony Brook Center for News Literacy. (n.d.) *V.I.A.* Extrait de <https://digitalresource.center/content/via>

The Benefits of Technology in Education: Sangmum Lee à TEDxYouth@BIS (ressource vidéo), <https://www.youtube.com/watch?v=G1YqGeVsXTU>

Ward, S.J.A. (2005). *Philosophical Foundations of Global Journalism Ethics*. *Journal of Mass Media Ethics* 20:1, 3-21

Watching the Watchdogs: A gender and media literacy toolkit for Southern Africa., <https://genderlinks.org.za/programme-web-menu/publications/watching-the-watchdogs-2009-05-28/>

What if we all governed the Internet? Advancing multi-stakeholder participation in Internet governance, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259717>

White, Robert A. (2010) The Moral Foundations of Media Ethics in Africa, *Ecquid Novi: African Journalism Studies*, 31:1, 42-67, DOI: 10.1080/02560054.2010.9653411

UNESCO. (2009) Guidelines for Broadcasters on Promoting User Generated Content and Media and Information Literacy. Paris : UNESCO, sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187160>

UNESCO (2018). Tendances mondiales en matière de liberté d'expression et de développement des médias 2017/2018. UNESCO <https://www.unesco.org/fr/world-media-trends>

UNESCO. (2019). Recommandations de Belgrade sur le Projet de normes pour les lignes directrices des programmes d'éducation aux médias et à l'information (dernière version en date du 12 novembre 2019).

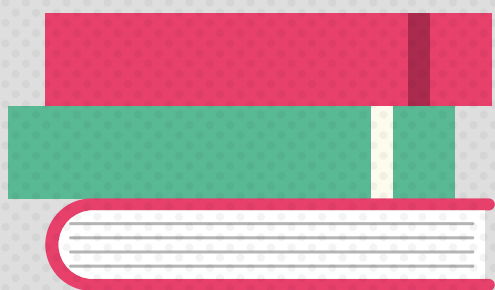
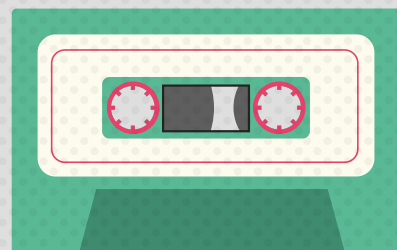
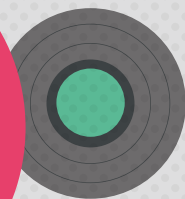
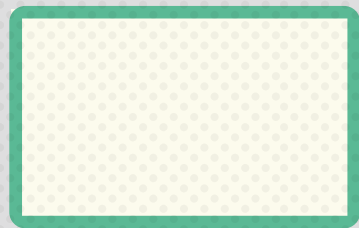
https://en.unesco.org/sites/default/files/belgrade_recommendations_on_draft_global_standards_for_mil_curricula_guidelines_12_november.pdf

UNESCO (2019). Journalisme, ~~fake news~~ & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme.

Yonazi, E. et al. (2013). eTransform Africa: the transformational use of information and communication technologies in Africa. Consulté en ligne le 22 octobre 2013.

MODULE 3 :

RECHERCHE, CYCLE
DE L'INFORMATION,
TRAITEMENT DE
L'INFORMATION
NUMÉRIQUE, PROPRIÉTÉ
INTELLECTUELLE



« Pour être un citoyen de notre société de l'information, il convient de comprendre le cycle de l'information, de sorte d'en bénéficier et d'y contribuer, que l'information soit orale ou écrite. »

- Jesús Lau, 2021

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Les éducateurs auront été exposés aux principes de base de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le Module fondamental 1 et les unités suivantes. Ce module a pour objet de montrer que d'autres questions importantes liées au cycle de recherche et d'information sont également des composantes essentielles de l'EMI.

Ce module met l'accent sur les éléments de base qui contribuent à l'éducation à l'information traditionnelle. De nombreux cours se concentrent sur l'apport de connaissances plutôt que sur la façon d'apprendre à apprendre. Toutefois, la valeur croissante de l'EMI dans l'éducation et dans la société en général souligne qu'il est important que les utilisateurs soient des apprenants qualifiés, conscients de leur rôle et de leur place variable dans le cycle de l'information. Bien que le concept de « cycle de l'information » se limite parfois aux processus de production et de consommation des médias d'information, cette notion peut être beaucoup plus large et couvrir la manière dont les contenus peuvent circuler et se transformer au sein et entre de nombreuses institutions et au contact d'acteurs différents. La valeur vient de l'attention portée aux flux plutôt qu'à un instantané unique, et du caractère interdépendant des communications permis par diverses entités dotées d'une puissance, d'une portée et d'une influence différentielles. Pour l'EMI, tout cela implique un besoin d'apprendre comment, dans l'univers fluide d'une masse de contenus variables, reconnaître les besoins en information. Puis, sur cette base, comment localiser et récupérer efficacement les informations, les analyser, les organiser et les évaluer, les utiliser, les appliquer, les reproduire et les communiquer à des fins spécifiques de prise de décisions et de résolution de problèmes (UNESCO, 2008). Fondamentalement, l'EMI englobe également les compétences en bibliothéconomie et les compétences en étude, en recherche et en technologie.

Chaque recherche doit commencer par une question, qui doit être traitée via la collecte et l'analyse de données et d'informations, ou pour satisfaire un besoin d'information.

La science ne renvoie pas seulement à un ensemble de connaissances, elle est aussi un moyen de savoir et d'apprendre. La compréhension par les apprenants de la nature et de la structure des connaissances scientifiques et du processus par lequel elles sont développées, y compris comme une fin en soi, est une base importante

de l'apprentissage des sciences et du goût pour ces disciplines. Les nouvelles études montrent en outre que la compréhension par les apprenants des explications scientifiques du monde naturel et leur capacité à s'engager avec succès dans des enquêtes scientifiques sont avancées lorsqu'ils comprennent la manière dont les connaissances scientifiques sont construites.

Les éducateurs doivent acquérir pour eux-mêmes et développer chez les apprenants un ensemble de compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) afin d'obtenir, de comprendre, d'adapter, de générer, de stocker et de présenter des informations pour l'analyse des problèmes et la prise de décisions. Ces compétences sont applicables à tout contexte d'éducation et d'apprentissage, que ce soit dans le cadre de l'enseignement, dans l'environnement de travail/professionnel général ou pour l'enrichissement personnel. Un éducateur qui maîtrise les médias et l'information est capable de comprendre les messages provenant de différentes sources d'information et d'évaluer et utiliser cette compréhension de façon appropriée pour résoudre des problèmes. L'éducateur a également acquis des compétences de base en bibliothéconomie et peut maximiser l'utilisation des ressources documentaires pour l'apprentissage et le partage de l'information. Un éducateur qui maîtrise les médias et l'information comprend et apprécie les fonctions des médias et d'autres fournisseurs de contenus tels que les bibliothèques, les musées, les archives, les entreprises de communication numérique et les établissements d'enseignement et de recherche qui travaillent dans ce domaine.

Les fournisseurs de contenus offrent un service important aux personnes qui peuvent accéder à leurs propres informations et, dans certains cas, les stocker. Au-delà des médias, il existe d'autres sources d'information utilisées par les citoyens (par ex. les bulletins de santé publique, les rapports gouvernementaux et les renseignements communiqués oralement, de façon informelle et dans le cadre de débats publics). Celles-ci peuvent être transmises par voie électronique (par ex. lors de débats électoraux à la télévision) ou en personne (par ex. lors de réunions publiques locales). Ces événements peuvent être médiatisés par des personnes ou par les médias.

Un concept central du cycle de vie de l'information est celui des droits de propriété intellectuelle, dont chacun devrait avoir une compréhension de base. « Les droits de propriété intellectuelle sont les droits conférés à l'individu par une création intellectuelle. Ils donnent généralement au créateur un droit exclusif sur l'utilisation de sa création pendant une certaine période⁵². » La propriété

52. Organisation mondiale du commerce, https://www.wto.org/french/tratop_f/trips_f/intel1_f.htm#:~:text=Intellectual%2520property%2520rights%2520are%2520the,a%2520certain%2520period%2520of%-2520time.

intellectuelle (PI) englobe deux aspects principaux : le droit d'auteur et les droits connexes. Ce concept est si important que les Nations Unies ont créé l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (OMPI), qui compte 193 États membres. L'OMPI est un forum mondial pour les services, les politiques, l'information et la coopération en matière de propriété intellectuelle. La plupart des pays disposent de lois qui protègent la propriété intellectuelle comme les brevets, le droit d'auteur et les marques déposées.

Ce module vise à développer la compréhension du cycle de l'information, des aptitudes de recherche et du respect de la propriété intellectuelle dans le contexte des médias universitaires et de l'éducation à l'information, des compétences en bibliothéconomie et de l'écologie numérique. L'accent est mis sur la résolution de problèmes et la prise de décisions dans les contextes de l'enseignement et de l'engagement communautaire local. L'intention est de permettre aux éducateurs et aux apprenants de comprendre les concepts mentionnés ci-dessus et les liens entre ces concepts afin d'accroître leurs compétences en matière d'accès et d'utilisation du vaste éventail de ressources informationnelles disponibles dans le monde d'aujourd'hui. L'acquisition de ces compétences offrira des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, garantissant ainsi la participation continue des éducateurs et des apprenants à une vie intellectuelle active.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

MODE DE CONSTRUCTION DE
L'INFORMATION ACADÉMIQUE ET
SCIENTIFIQUE

UNITÉ 2 :

RECHERCHE : EXPLORATION DE
L'INFORMATION STRATÉGIQUE

UNITÉ 3 :

ÉVALUATION DE L'INFORMATION
ACADÉMIQUE ET SCIENTIFIQUE

UNITÉ 4 :

CONCEPTS ET APPLICATIONS DE
L'ÉDUCATION À L'INFORMATION

UNITÉ 5 :

ENVIRONNEMENTS
D'APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION
À L'INFORMATION

UNITÉ 6 :

TRAITEMENT DE L'INFORMATION
NUMÉRIQUE

UNITÉ 7 :

RECONNAISSANCE DE LA
PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE ET DE
LA PATERNITÉ

UNITÉ 1 : MODE DE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION ACADÉMIQUE ET SCIENTIFIQUE

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- La définition de ce que sont les sciences
- La définition des connaissances scientifiques
- La nature et la structure des sciences
- La nature et la structure des connaissances scientifiques
- Les sources de nouvelles connaissances

Objectifs d'apprentissage

Améliorer la compréhension des éléments suivants :

- la signification des sciences
- la signification des connaissances
- la relation entre sciences et connaissances
- la nature des sciences
- la nature des connaissances
- différentes sources de connaissances

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire/introductif

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Les éducateurs soutiennent depuis longtemps que les apprenants doivent comprendre le mode de construction des connaissances scientifiques. L'une des raisons souvent invoquée, mais non expérimentée de manière empirique, est que la compréhension des sciences permet aux citoyens d'être mieux informés et accroît la participation démocratique. C'est-à-dire que des citoyens qui comprennent la manière dont les connaissances scientifiques sont produites seront des consommateurs prudents des informations scientifiques sur des questions d'intérêt public (telles que le réchauffement climatique, l'écologie, les aliments génétiquement modifiés, la médecine non conventionnelle, les crises sanitaires et leurs réponses, comme les pandémies et les vaccins), tant dans les urnes que dans leur vie quotidienne.

- Un deuxième argument pour justifier cette position parmi les éducateurs est que la compréhension de la structure et de la nature des sciences permet de mieux appliquer et apprendre les sciences. C'est-à-dire que si les apprenants considèrent les sciences comme un ensemble de pratiques créant des modèles tenant compte des faisceaux de preuves observés dans le monde naturel, et que ce qui est comptabilisé en tant que données probantes dépend d'observations minutieuses, d'études de vérification et de la construction d'arguments, il leur sera ensuite plus facile de développer des connaissances. Le fait d'observer ces processus à distance, et non seulement de les mettre en œuvre, améliore la capacité des étudiants à pratiquer les sciences.
- Quatre sources de connaissances sont parfois reconnues : l'intuition, l'autorité, le modèle rationnel inductif et l'empirisme scientifique. Toutes les quatre sont utiles pour formuler des hypothèses de recherche, mais l'empirisme scientifique est la seule source acceptée pour l'acquisition de nouvelles connaissances scientifiques.
- On peut distinguer deux types de recherche : la recherche académique et la recherche privée. La recherche académique correspond au type de recherche effectuée dans les universités, les grandes écoles et les institutions scientifiques. Elle est souvent menée par des universitaires et des professeurs. La recherche privée est, pour sa part, menée par des entreprises privées et principalement utilisée pour résoudre des problèmes d'ordre commercial. Bien qu'il existe des différences entre ces deux types de recherche, ils peuvent se compléter. Les entreprises privées peuvent compter sur des universitaires pour mener des recherches pour leur compte et utilisent également la recherche réalisée au sein des universités. Ce constat peut néanmoins soulever des questions au sujet des investissements publics consacrés à la recherche, de l'utilisation de la recherche universitaire et de l'engagement des universitaires pour des intérêts privés. Des questions éthiques peuvent également se poser lorsque des entreprises privées financent la recherche académique.
- Afin de comprendre le genre de compétences dont nous avons besoin pour mener des activités de recherche, nous pouvons tirer des enseignements des caractéristiques de la recherche scientifique. Souvent, la recherche scientifique se distingue des autres types de recherche de façon normative et par six caractéristiques importantes : elle est publique, objective, systématique, cumulative, empirique et prédictive.
- La recherche scientifique peut être divisée en deux grandes catégories : (1) la recherche quantitative et (2) la recherche qualitative. Ces deux types de recherche peuvent utiliser des méthodes telles que les enquêtes, les analyses de contenus, les discussions de groupes, les entretiens (structurés, semi-structurés et ouverts), l'observation et l'étude de cas. Chaque méthode emploie des outils différents pour recueillir des données. Le questionnaire, par exemple, est l'outil de collecte de données pour une enquête, et la feuille d'analyse de contenus sert à recueillir des données pour analyser des contenus.
- Le processus de recherche exige des informations fiables et, par conséquent, les compétences adéquates pour trouver des sources d'informations pertinentes.
- La science recueille, organise et analyse les données de manière à ce qu'elles puissent fournir des informations significatives et servir de fondement à l'acquisition de connaissances.
- Les éducateurs doivent veiller à l'interactivité avec les apprenants pendant les activités de cette unité, et les guider pour leur montrer des exemples de :
 - La signification des sciences

- La signification des connaissances scientifiques
- La relation entre sciences et connaissances
- La nature et la structure des sciences
- La nature et la structure des connaissances
- Différentes sources de nouvelles connaissances

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- L'énonciation d'hypothèses, de lois ou de modèles
- La réflexion déductive
- L'analyse du discours

UNITÉ 2 : RECHERCHE : EXPLORATION DE L'INFORMATION STRATÉGIQUE

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- Les facteurs pour affiner et concentrer votre recherche d'informations
- Les mots-clés pour représenter vos besoins en informations de recherche
- Les opérateurs booléens et autres commandes limitant les recherches
- Les raccourcis des moteurs de recherche, qui permettent de gagner du temps

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Développer une stratégie efficace de recherche d'informations
- Apprendre à utiliser les commandes de recherche dans les bases de données
- Filtrer les résultats des moteurs de recherche

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire

Recherche et découverte

L'abondance de contenus disponibles signifie que les informations recherchées ne sont pas toujours facilement accessibles car elles sont organisées de différentes manières dans les bases de données, répertoires, bibliothèques et centres d'information, et assez souvent triées individuellement. Il est par conséquent nécessaire d'élaborer des stratégies pour rechercher et trouver des informations ou des données pertinentes. Certains fournisseurs de ressources, comme les bibliothèques, ont des moyens normalisés de classer et de cataloguer les éléments d'information, qui facilitent la recherche. Toutefois, lorsque ce sont d'autres fournisseurs, tels que des sites Web, qui produisent et stockent ces éléments, les méthodes d'organisation des informations peuvent être des plus diverses et compliquer la recherche, la localisation et la récupération de ce qui est pertinent.

Les commandes clés pour obtenir des résultats pertinents dans les bases de données, y compris dans les recherches générales sur Internet, que ce soit par un moteur de recherche spécifique, sur les réseaux sociaux ou les services de commerce électronique, utilisent les opérateurs booléens : ET, OU et SAUF (AND, OR et NOT). L'utilisation de ces mots dans la recherche éliminera les résultats non pertinents et permettra un gain de temps et d'énergie. Les moteurs de recherche utilisent des délimiteurs de recherche pour vous aider à trouver ce dont vous avez besoin avec un minimum de ressources non pertinentes. Quelques exemples en sont donnés dans une activité proposée ci-dessous.

Mettre les opérateurs booléens en pratique est une bonne façon d'apprendre à s'en servir. Demandez aux apprenants de choisir deux sujets connexes (historiques ou actuels), par exemple un virus et des vaccins, et de faire une recherche sur leurs impacts positifs et négatifs sur leur pays. Les apprenants doivent ensuite appliquer des opérateurs booléens pour rechercher des informations sur ces sujets dans un moteur de recherche ou dans une base de données de bibliothèque, en utilisant les directives ci-dessous, adaptées des « Conseils sur les bases de données » des bibliothèques du Massachusetts Institute of Technology (MIT), où vous trouverez également des informations sur l'utilisation d'autres opérateurs de recherche.

Approches et activités pédagogiques

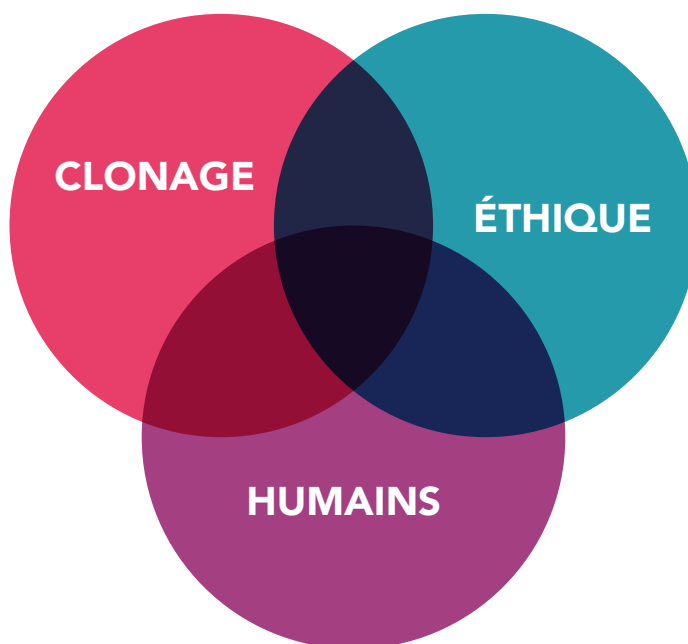
Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

1. Utilisation de l'opérateur booléen ET (AND) pour combiner un thème, un pays et une date

Utilisez ET dans votre recherche pour :

- Affiner vos résultats
- Dire à la base de données que tous les termes de recherche saisis doivent être inclus dans les résultats
- Exemple : clonage ET humain ET éthique

Le triangle violet au milieu du diagramme de Venn ci-dessous représente l'ensemble des résultats de cette recherche. Il s'agit d'un ensemble limité si l'on utilise ET, la combinaison des trois mots-clés.



Il convient de noter que dans de nombreuses bases de données, mais pas toutes, cet opérateur est implicite.

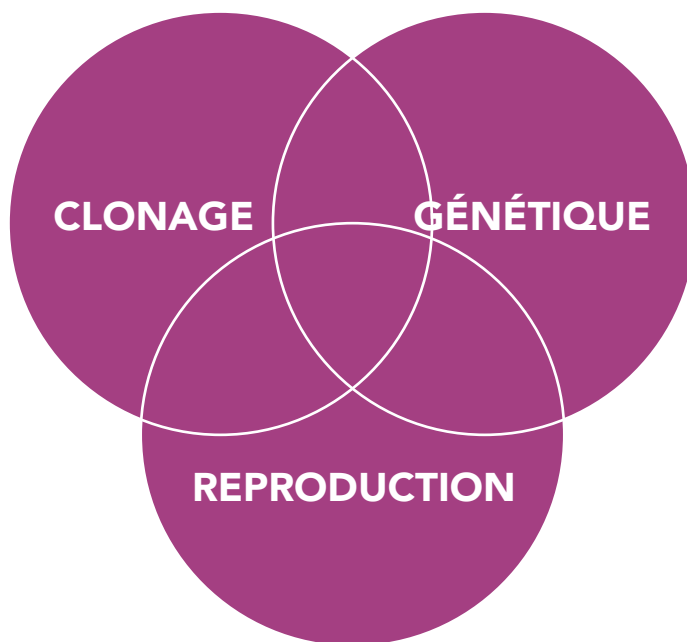
- Google, par exemple, place automatiquement un ET entre les termes de votre recherche. Bien que tous les termes de votre recherche soient inclus dans les résultats, ils peuvent ne pas être connectés ensemble comme vous le souhaiteriez.
- Prenons la recherche suivante en exemple : *anxiété des étudiants aux examens* donne : *anxiété ET des ET étudiants ET aux ET examens*. Les mots peuvent apparaître individuellement dans les résultats obtenus.
- Vous pouvez effectuer une recherche à l'aide d'expressions pour améliorer la précision de vos résultats.
- Par exemple : « *anxiété des étudiants* » ET « *aux examens* ». De cette façon, le résultat correspondra mieux aux informations que vous recherchez.

2. Utilisation de OU (OR) pour associer votre sujet à d'autres informations telles que le pays et la date

Utilisez OU dans votre recherche pour :

- Associer deux concepts similaires ou plus (synonymes)
- Élargir vos résultats en disant à la base de données que N'IMPORTE LEQUEL des termes de votre recherche peut être inclus dans les résultats
- Exemple : *clonage OU génétique OU reproduction*

Les trois cercles représentent l'ensemble des résultats de cette recherche. Il s'agit d'un grand ensemble parce que chacun de ces mots est valide grâce à l'opérateur OU.



3. Utilisation de SAUF (NOT) pour dissocier votre sujet d'un pays et d'une date

Utilisez SAUF dans votre recherche pour :

- Exclure des mots de votre recherche
- Affiner votre recherche en disant à la base de données d'ignorer des concepts qui peuvent être suggérés par vos termes de recherche
- Exemple : « clonage SAUF mouton »

4. Ordre de la recherche

Les bases de données suivent les commandes que vous tapez et renvoient les résultats sur la base de ces commandes. Ayez conscience de l'ordre logique dans lequel les mots sont associés lorsque vous utilisez des opérateurs booléens :

- Les bases de données reconnaissent généralement ET comme opérateur principal et associent d'abord les concepts avec ET.
- Si vous utilisez une combinaison d'opérateurs ET et OU dans une recherche, mettez les mots concernés par l'opérateur OU entre parenthèses

Exemples :

- Éthique ET (techniques de clonage OU reproduction)
- (Éthique* OU morale*) ET (génie biologique OU clonage)

5. Opérateurs de recherche Google (pensez aussi à d'autres moteurs de recherche tels que DuckDuckGo, Baidu, Yandex, Ecosia, etc.)

Les opérateurs de recherche Google constituent un outil plus avancé (2020). Vous pouvez regrouper les apprenants en équipes afin de mener des recherches sur des sujets spécifiques. Faites une recherche sur un sujet en utilisant chacune des six catégories répertoriées dans le tableau ci-dessous. Chaque équipe peut donc être chargée de présenter les avantages de l'utilisation de ces opérateurs pour gagner en efficacité et affiner les résultats de sa recherche. Le tableau ci-dessous en répertorie les six catégories. Les hyperliens inclus mènent à des pages Web où vous pourrez obtenir des renseignements complets sur la façon d'utiliser ces opérateurs de recherche.

TABLEAU 3.1 : OPÉRATEURS DE RECHERCHE GOOGLE

SERVICE DE RECHERCHE	OPÉRATEURS DE RECHERCHE
Recherche Web	allinanchor:, allintext:, allintitle:, allinurl:, cache:, define:, filetype:, id:, inanchor:, info:, intext:, intitle:, inurl:, link:, related:, site:
Recherche d'images	allintitle:, allinurl:, filetype:, inurl:, intitle:, site:
Groupes	allintext:, allintitle:, author:, group:, insubject:, intext:, intitle:
Répertoire	allintext:, allintitle:, allinurl:, ext:, filetype:, intext:, intitle:, inurl:
Actualités	allintext:, allintitle:, allinurl:, intext:, intitle:, inurl:, location:, source:
Recherche de produit	allintext:, allintitle:

6. Étude de cas

Des pays différents peuvent avoir des réglementations différentes en matière de publicité. Trouvez une entreprise de réseau social ou de moteur de recherche qui déploie ses activités dans différents pays et effectuez des recherches sur les réglementations publicitaires en vigueur dans chacun de ces pays. Enquêtez sur la conformité de cette entreprise de réseau social ou de moteur de recherche avec les différentes réglementations en vigueur dans les pays en question et débattre de sujets tels que a) les conflits entre revenus et intérêt public b) les questions éthiques liées au rapport entre revenus et vie privée et c) la réponse publique à a) et b) dans différents pays.

7. Recherches avec d'autres outils de limitation de la recherche

En utilisant Internet et les opérateurs de recherche, enquêtez sur la réglementation du secteur de la publicité dans votre région. Localisez la réglementation et déterminez l'accessibilité de l'information pour les citoyens qui ont besoin d'y avoir accès. Identifiez les personnes ou les groupes à l'origine de cette réglementation. Résumez les principaux domaines couverts par la réglementation et expliquez ses objectifs. Expliquez comment la réglementation soutient les intérêts des citoyens et des consommateurs des services réglementés. Expliquez l'impact potentiel de cette réglementation sur le secteur. Dans les cas où une publicité enfreint la réglementation, enquêtez sur les recours disponibles pour les consommateurs. Pour en savoir plus sur la publicité, consultez le Module 10.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- L'énonciation d'hypothèses, de lois ou de modèles
- La recherche dans les catalogues des bibliothèques
- L'évaluation de la crédibilité du Web

UNITÉ 3 : ÉVALUATION DE L'INFORMATION ACADÉMIQUE ET SCIENTIFIQUE

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- Les principes d'évaluation de l'information académique et scientifique
- Les critères d'évaluation des principales sources d'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Comprendre les différents types de recherche qui génèrent des informations et des connaissances
- Évaluer la pertinence et la fiabilité d'une information
- Évaluer les principales sources d'information
- Connaître les types de sources

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- L'information est généralement divisée en sources primaires, secondaires et tertiaires. Tout produit de recherche – un article de revue scientifique, une thèse, un rapport de recherche ou un produit de première main – est considéré comme une source primaire tant qu'il présente des données originales (dont des statistiques, des brevets, etc.). Les sources secondaires sont généralement des publications dont le contenu synthétise, cite ou résume des informations primaires, comme des livres ou des revues, mais aussi des articles scientifiques ou journalistiques. Une source tertiaire est normalement une compilation de sources, telle qu'une bibliographie, une base de données, une encyclopédie, etc. Quelle que soit la source utilisée, vous devez appliquer une évaluation critique si l'objectif de votre recherche est de prendre des décisions, mais aussi si vous lisez pour vous divertir.
- L'évaluation de l'information exige un processus critique pour déterminer l'originalité, la fiabilité et la pertinence de l'information. Cela inclut la mesure dans laquelle l'information est à jour/récente, ainsi que la couverture géographique et du sujet. La fiabilité de l'information implique d'évaluer les éléments suivants : auteur, titre, éditeur, lieu, date, table des matières et bibliographie. Ces éléments existent sous différents noms pour les monographies (livres, thèse, rapports, brochures), comme pour les périodiques (revues, magazines, numéros annuels, comptes rendus), les sources Web (sites, médias de masse, conférences, tweets, etc.) et d'autres types de sources tels que les brevets, les normes et les messages des médias de masse. Les principales sources utilisées dans les milieux d'apprentissage et le secteur académique sont normalement les revues et les livres.

Vous trouverez ci-dessous un exemple de la façon d'évaluer la pertinence des sources lors de la recherche d'informations spécifiques :

1. *Titre.* Le titre est le premier élément à vérifier. Est-il un indicateur pertinent par rapport à vos besoins en informations ? Vous motive-t-il à lire le contenu ? Un bon titre reflète le contenu de la publication.
2. *Auteur.* Étudiez dans quelle mesure l'auteur ou les auteurs font autorité, c'est-à-dire la somme des connaissances et de l'expertise dont ils ont fait preuve dans le cadre de publications ou de résultats de recherche antérieurs. L'affiliation de l'auteur est un autre facteur à prendre en compte afin d'éventuellement déterminer le risque de parti pris de sa part.
3. *Éditeur.* Vérifiez quel éditeur a imprimé la publication. Si l'éditeur est une entreprise ou une organisation bien établie (telle qu'une entreprise commerciale, un centre de recherche, une université ou un organisme gouvernemental), la publication est susceptible d'avoir subi un long processus de rédaction qui inclut l'examen par des pairs, et l'évaluation du contenu et du style. Un livre auto-publié est un exemple de source moins fiable.

4. *Phase secondaire – Survol des éléments préliminaires.* Une fois l'auteur et le titre de la monographie ou du périodique évalués, vérifiez la date et survolez les sections préliminaires de la publication, comme la table des matières et la bibliographie. Ces éléments vous donneront une meilleure idée de la pertinence du document pour votre travail.
 5. *Troisième phase – Survol du contenu.* Lisez l'introduction et les conclusions, et survolez quelques chapitres ou sections de l'article. Lorsque vous lisez des produits de recherche, il est important de vérifier, entre autres éléments de méthodologie de recherche, si la méthodologie était appropriée et l'échantillon assez grand.
- L'évaluation de tous les éléments précités peut être vérifiée en ligne à l'aide d'un moteur de recherche. Une telle évaluation croisée peut être nécessaire, en particulier pour les publications qui constitueront la base de votre recherche ou de votre décision. À mesure que vous vous familiariserez avec un sujet, il vous sera plus facile d'évaluer la pertinence et la fiabilité des sources.
 - Trouver les ressources appropriées exige des compétences pour localiser et récupérer l'information qui doit être évaluée pour identifier la validité du sujet, la couverture géographique, et sa pertinence contemporaine, entre autres facteurs, comme mentionné ci-dessus. La génération d'une information est normalement un long processus. Les informations émises par les institutions académiques et scientifiques, ou les données gouvernementales, sont soumises à des processus de validation tels que l'édition dans le cas des livres, et l'examen par les pairs pour les articles de revues. Les contributions sont publiées dans toutes sortes de monographies et de publications périodiques. Les publications de meilleure qualité sont souvent issues de revues par abonnement habituellement indexées et distribuées par le biais de bases de données dont le coût de l'abonnement est généralement élevé. Outre les bases de données dont l'abonnement payant donne accès à des revues, livres électroniques et autres types de documents, y compris des informations commerciales telles que des brevets et des normes, les publications en accès libre gagnent en importance.
 - Des référentiels en libre accès sont compilés par des universités, des organisations du savoir et des gouvernements. Ces référentiels institutionnels, régionaux, nationaux et même internationaux reposent sur des normes de compatibilité internationales. Les bibliothèques, qu'elles soient universitaires, publiques, scolaires, spécialisées ou nationales, sont d'autre part les meilleures sources d'information de qualité lorsqu'elles les acquièrent, les organisent et les distribuent à leurs communautés, et font office de passerelle vers des informations fiables et accessibles sur Internet, car elles fournissent souvent aux utilisateurs des services de référence, de conseil et d'assistance en matière d'information.

Exercice d'apprentissage

Les éducateurs peuvent demander aux apprenants de déployer des activités d'apprentissage qui peuvent leur permettre d'évaluer de manière critique les contenus de différentes sources telles que :

1. **Les livres :** demandez aux participants de trouver trois livres portant sur un sujet de leur choix et de les évaluer à l'aide des critères décrits.

2. **Les articles de journaux** : regroupez les participants en équipes et guidez-les pour identifier un problème au sein de leur communauté. Demandez-leur de trouver trois articles universitaires qui répondent aux critères de fiabilité décrits. Ces articles peuvent suggérer des solutions partielles, voire complètes, au problème de la communauté. Demandez aux participants de noter les raisons pour lesquelles les articles sélectionnés sont dignes de confiance.
3. Normalement, les **auteurs** les plus influents dans leur domaine ont plusieurs publications à leur nom. Guidez les apprenants de manière à identifier par exemple un lauréat de prix Nobel, à rechercher dans ses publications, à évaluer la plus prestigieuse en termes de savoir, et à en identifier l'éditeur et l'institution d'affiliation.
4. **Éditeurs** : guidez les apprenants pour identifier les éditeurs les plus connus dans un domaine générique de leur choix. Plus un sujet sera précis, plus les éditeurs spécialisés seront rares.
5. **Topologie des médias et de l'information** : effectuez une recherche afin de déterminer le nombre de catégories primaires, secondaires et tertiaires, ainsi que de types de médias et d'informations qu'il peut y avoir. Classez de 1 à 10 chaque catégorie ou type d'information et de médias selon leur fiabilité, par exemple, en fonction du processus d'examen par des pairs ou de rédaction qu'ils ont subi.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- La réalisation d'une revue de la littérature
- Les techniques d'analyse des données
- La détection de tendances dans les résultats de recherche

UNITÉ 4 : CONCEPTS ET APPLICATIONS DE L'ÉDUCATION À L'INFORMATION

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- L'information et l'éducation à l'information
- Les concepts clés de l'éducation à l'information
- L'impact de l'information sur les sociétés et nouvelles compétences
- Les normes et les applications dans l'éducation à l'information
- Les étapes de l'éducation à l'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Décrire le rôle et l'importance de l'information et le besoin en compétences en matière d'éducation à l'information dans les sociétés de l'information et du savoir
- Démontrer une compréhension des étapes/principaux éléments de l'éducation à l'information applicables dans tous les domaines
- Identifier et explorer les sources d'information générales (papier et électronique)
- Analyser les normes de l'éducation à l'information
- Identifier les utilisations éthiques et responsables des outils et ressources d'information, et en débattre

Concepts

Les termes « information », « éducation à l'information », « TIC » et « compétences clés pour le XXI^e siècle » sont fréquemment utilisés dans les discussions sur la société de l'information et de la connaissance. Les citoyens ont besoin de nouvelles compétences (connaissances, aptitudes et attitudes) pour participer. Il est nécessaire de comprendre ces termes avant de s'engager dans la formation, ce qui doit commencer par une compréhension claire de la notion d'information. Voir la Partie 1, Programme et cadre de compétences, et le Module 1 de ce programme pour plus d'informations sur la façon dont les termes susmentionnés sont liés à l'éducation aux médias, à la maîtrise du numérique, à l'éducation aux réseaux sociaux, aux compétences en bibliothéconomie et aux autres notions regroupées par l'UNESCO sous le terme plus générique d'éducation aux médias et à l'information.

Définition du terme « information »

Discutez des définitions du terme « information » ci-dessous :

- Les informations sont des données recueillies, traitées et interprétées de manière à pouvoir être présentées sous une forme exploitable

- Les informations sont « ce qui nous change » (Stafford Beer, 1979)
- Les informations sont ce qui atteint la conscience des gens et contribue à leurs connaissances (Blokdijk et Blokdijk, 1987)
- « Les informations sont des données qui ont été traitées sous une forme qui a un sens pour le destinataire et qui présente une valeur réelle ou perçue dans des actions ou décisions actuelles ou futures » (Davis et Olsen, 1984)

Quels sont les points communs de ces définitions ? Pensez-vous qu'elles soient pertinentes au XXI^e siècle ? Recherchez d'autres définitions du terme « information ». Pouvez-vous trouver des définitions offrant une description plus large ? Notez que les informations elles-mêmes peuvent servir de données, qui à leur tour peuvent être traitées en informations supplémentaires qui, si elles sont employées, deviennent alors des connaissances.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Définissez ce qu'est la réflexion critique. Discutez du rôle de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation des informations dans la réflexion critique. Présentez un cas significatif et important dans le contexte de la vie quotidienne des apprenants.
- Définissez l'expression « surcharge informationnelle » et associez-le au concept d'infodémie en raison duquel les gens peinent à distinguer l'information de la mésinformation.

Les étapes/éléments de l'éducation à l'information sont les suivantes :

- Identifier/reconnaître les besoins en information
 - Déterminer les sources d'information
 - Localiser ou rechercher des informations
 - Analyser et évaluer la qualité d'une information
 - Organiser, stocker ou archiver des informations
 - Utiliser l'information de manière éthique et efficace
 - Créer et communiquer de nouvelles connaissances
- Discutez, de manière générale, des étapes/éléments de l'éducation à l'information (voir Woody Horton Jr., 2007 Introduction à la maîtrise de l'information. Paris, UNESCO, pages 10 à 15 et Annexe B).
 - Demandez aux participants de préparer une liste de vérification des compétences clés nécessaires à chaque étape/élément du processus d'éducation à l'information. Comment cela s'applique-t-il dans différents contextes de résolution de problèmes ? Comment identifieriez-vous et définiriez-vous avec précision les informations nécessaires pour résoudre un problème ou prendre une décision spécifique (par ex. « informations et conseils financiers pour faire face à un problème financier ») ?

- Les sources d'information peuvent être classées en trois grands groupes : les sources primaires, secondaires et tertiaires. Décrivez ces sources d'information aux éducateurs et guidez-les pour qu'ils en donnent des exemples.

Société de l'information et sociétés de la connaissance

- La façon dont le monde fonctionne aujourd'hui a connu une évolution significative. La croissance rapide des technologies a permis à l'information et au savoir de devenir les moteurs de la vie économique, sociale, politique et culturelle. À partir de ce phénomène émerge ce que l'on a appelé la société de l'information, dans l'objectif d'établir des « sociétés de la connaissance ».
- Effectuez une recherche dans votre bibliothèque ou sur Internet sur l'expression « société de l'information ». Décrivez les hypothèses clés qui sous-tendent la société de l'information. Débattre de la pertinence de ces hypothèses pour la vie et l'apprentissage dans la société d'aujourd'hui. Faites de même avec l'expression « société de la connaissance ». Notez comment l'UNESCO utilise ce terme au pluriel afin d'en refléter la diversité. Quelles sont les similitudes et les différences perçues entre les deux concepts, le cas échéant ?
- Demandez aux éducateurs et aux apprenants de noter ce qu'implique d'après eux l'éducation à l'information, y compris les compétences en bibliothéconomie, selon leurs propres connaissances. Ils devraient également énumérer cinq raisons pour lesquelles le fait d'avoir ces compétences est pertinent pour évoluer dans la société de l'information d'aujourd'hui.
- Demandez aux éducateurs de tracer un diagramme avec des annotations décrivant la relation entre information, société de l'information, TIC, surcharge informationnelle et éducation aux médias et à l'information (EMI). Discutez du choix du diagramme utilisé et de la façon dont ils ont décidé de placer les différents concepts.
- Discutez avec les éducateurs et les apprenants de la façon dont le niveau d'éducation à l'information change/augmente au cours de notre vie et, plus particulièrement, du premier cycle aux cycles supérieurs de l'enseignement et jusqu'aux niveaux professionnels (dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie). Discutez du cycle de production des informations et des connaissances. Analysez le rôle, les fonctions et la responsabilité des fournisseurs de contenus dans la société. Discutez de la façon dont les compétences en éducation à l'information sont développées à l'aide des TIC.
- Décrivez ce qui permet à un apprenant de s'éduquer à l'information.
- Comparez la manière dont différents types d'information sont générés, leurs caractéristiques communes et leurs utilisations et leur valeur pour la santé et le bien-être, dans la société civile, dans le secteur de l'éducation et pour le travail et l'activité économique.
- Faites des recherches et débattre d'un ou plusieurs des sujets suivants :
 - L'information est une contribution à l'action ou à la prise de décisions, et non un simple produit commercial (voir *Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information*, UNESCO, 2008, page 14).
 - La fourniture de l'information et l'accès à l'information constituent une source de

pouvoir et de contrôle dans la société.

- L'éducation à l'information exige-t-elle des compétences distinctes de celles qui servent à utiliser les TIC (c'est-à-dire les compétences liées à la maîtrise du numérique) ? Par exemple, les citoyens peuvent-ils être éduqués aux médias et à l'information sans maîtriser le numérique... et vice versa ?
- Discutez des attitudes culturelles à l'égard de l'information. Comment l'information est-elle perçue et appréciée au sein de votre société ? Quels sont les points communs et les différences entre la vision que l'on a des informations imprimées (dans les grands journaux, par exemple) et des informations qui s'affichent sur un écran ? Quelle sont les relations entre information et pouvoir, et entre médias imprimés et médias numériques ? Quelle est l'identité de la ou des personnes derrière les informations générées ? Est-il important de connaître cette information et pourquoi ? Proposez les activités suivantes aux éducateurs :
- Évaluez la valeur de l'information provenant des médias imprimés (journaux, magazines, etc.) et les coûts associés à leur stockage, leur recherche et leur utilisation. Cette enquête devrait également aborder les questions suivantes : la valeur de l'information sur la base des avantages qu'elle génère, la valeur réaliste de l'information sur la base de sa disponibilité ou non-disponibilité, et les conséquences pour les utilisateurs si l'information n'est pas disponible.
- Débattre de la pertinence des compétences en éducation aux médias et à l'information pour lutter contre les maladies, améliorer les opportunités d'emploi ou optimiser les pratiques pédagogiques des enseignants en classe.
- En utilisant Internet, en vous rendant dans une bibliothèque, ou les deux, identifiez un problème ou un sujet à étudier dans l'un des domaines suivants : éducation civique, sciences naturelles, sciences sociales, histoire ou géographie. Présentez les résultats de vos recherches à l'aide d'un logiciel de présentation. Après la présentation, répondez aux questions suivantes : comment avez-vous sélectionné ce que vous vouliez présenter à partir de la grande variété des informations disponibles sur le sujet ? Sur quel sujet auriez-vous souhaité disposer de plus amples informations auxquelles vous n'avez pas eu accès, et quelle incidence cela a-t-il eu sur votre présentation ? Enfin, avez-vous transformé les informations que vous aviez recueillies pour les appliquer à votre contexte particulier ? Comment et pourquoi ?

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 5 : ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE ET ÉDUCATION À L'INFORMATION

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- Le Big 6 – guide de résolution des problèmes liés à l'information en six étapes
- La recherche et l'apprentissage en bibliothèque
- Les environnements d'apprentissage et les fournisseurs de contenus

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Comprendre les différences entre transmission de l'information et information pour l'apprentissage
- Décrire et démontrer la compréhension des principaux aspects de l'organisation de l'information, c'est-à-dire utiliser des schémas de classification pour localiser les informations et les connaissances (classifications des collections des bibliothèques, index, résumés, bibliographies, bases de données, etc.)
- Utiliser efficacement une bibliothèque à des fins d'apprentissage, évaluer les possibilités que présente une bibliothèque pour faire des recherches sur une question ou un problème précis
- Appliquer les étapes de la méthode du Big 6 pour résoudre les problèmes liés à l'information

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Demandez aux éducateurs d'examiner le cadre en six étapes pour la résolution de problèmes liés à l'information et à l'éducation à l'information (pour une description plus détaillée du cadre, voir le tableau à la fin de cette unité) :
 - Définition de la tâche : définir le problème et identifier les informations requises.
 - Stratégies de recherche d'informations : déterminer toutes les sources possibles et choisir les meilleures.
 - Localisation et accès : localiser les sources et y trouver des informations.
 - Utilisation des informations : interagir (par ex. lire, écouter, visualiser, toucher) et extraire les informations pertinentes.
 - Synthèse : organiser et présenter les informations provenant de plusieurs sources.
 - Évaluation : juger le produit (efficacité) et le processus (efficience).

- Comparez cette approche à d'autres taxonomies du cycle de l'information telles que le processus créé par Woody Horton, Jr. (2007) ou la taxonomie révisée de Bloom pour l'éducation à l'information. Êtes-vous d'accord pour dire que les six étapes de la méthode du Big 6 représentent les éléments de base de l'éducation à l'information ? Si ce n'est pas le cas, qu'y ajouteriez-vous et pourquoi ? Pensez-vous que ces six étapes se déroulent dans une séquence bien ordonnée, comme présenté ici ?
- Guidez à présent les éducateurs à travers chaque étape du processus de résolution des problèmes liés à l'information dans le tableau présenté à la fin de l'unité et assurez-vous qu'ils consacrent suffisamment de temps à l'ensemble des questions/thèmes décrits dans le tableau.
- À la bibliothèque de votre espace d'apprentissage (ou à la bibliothèque principale de votre ville), trouvez un journal au format papier ou électronique portant sur l'éducation (par ex. l'éducation des éducateurs, l'éducation spécialisée, l'éducation comparative, etc.). Identifiez dans le journal un problème sur lequel vous souhaiteriez en savoir plus. Résumez les conclusions ou arguments clés des articles. Quelle est l'utilité de l'information pour votre activité professionnelle d'éducateur ? L'information est-elle applicable dans le contexte de votre pays ? Si tel est le cas, comment utiliseriez-vous cette information ?
- Les participants rencontrent un bibliothécaire dans leur espace d'apprentissage et discutent des compétences en information dont ils ont besoin pour utiliser pleinement la bibliothèque. Définissez des tâches qui exigent que les apprenants utilisent toute la gamme des ressources de la bibliothèque, et amenez ces derniers à comparer les informations qu'ils ont acquises dans la bibliothèque avec d'autres sources (par exemple Internet) et à évaluer leur utilité au regard des consignes des tâches.
- Évaluez les besoins en éducation à l'information d'un environnement scolaire et formulez des recommandations spécifiques qui renforceraient l'éducation à l'information des apprenants.
- La méthode du Big 6 et de résolution des problèmes liés à l'information : utilisez les ressources de la bibliothèque pour explorer un sujet d'actualité (le droit de vote, la démocratie, le VIH/sida, etc.). Appliquez les étapes du Big 6 pour explorer ce sujet.
- Discutez de la possibilité de créer une radio dans une bibliothèque. Il peut s'agir d'une radio en ligne ou d'une radio émettant sur les ondes. Animez une session de réflexion sur ce projet. Planifiez une discussion avec les autorités compétentes et élaborer un plan d'action. Selon vous, de quelle façon la radio d'une bibliothèque pourrait être utilisée pour stimuler l'accès à l'information et à l'apprentissage ? Quels seraient les avantages et les inconvénients ?
- Utilisez Internet pour accéder à des informations sur un sujet d'actualité et présentez les informations (textuelles ou numériques) sous forme de tableau ou de graphique. Comparez la quantité, la qualité et l'utilité des informations provenant des ressources de votre bibliothèque par rapport aux informations provenant d'Internet.
- Rédigez une dissertation sur la façon dont l'utilisation de la radio ou de la téléphonie mobile bouleverse la production et l'utilisation de l'information dans votre pays. Communiquez vos résultats dans un exposé ou partagez-les en ligne après une validation minutieuse avec vos pairs ou des experts.

TABLEAU 3.2 : CADRE EN SIX ÉTAPES POUR L'ÉDUCATION À L'INFORMATION ET LA RÉOLUTION DES PROBLÈMES LIÉS À L'INFORMATION

ÉTAPES	QUESTIONS/SUJETS
Étape 1 Définition des besoins en information ou des problèmes liés à l'information	<p>Que dois-je apprendre ?</p> <p>Quel problème dois-je essayer de résoudre ?</p> <p>Est-ce que je comprends la nature du problème ou du sujet recherché ?</p> <p>Puis-je définir clairement mes besoins en information ou le problème ?</p> <p>Quelles sont mes connaissances préalables sur le sujet ?</p> <p>Quelle quantité d'informations dois-je obtenir sur le sujet ?</p>
Étape 2 Stratégies de recherche d'informations	<p>De combien de temps est-ce que je dispose pour trouver ces informations ?</p> <p>Où dois-je rechercher les informations ? Les éducateurs devraient être guidés pour identifier les meilleures sources de certains types d'informations et savoir pourquoi elles sont utiles. Selon le contexte, ces sources peuvent inclure (i) des sources primaires, qui sont des sources originales où l'information n'est pas interprétée : rapports de recherche, reçus, discours, courriels, œuvres d'art originales, manuscrits, photographies, journaux intimes, courriers personnels, témoignages oraux/entrevues, documents diplomatiques, etc. ; (ii) des sources secondaires fournies par les fournisseurs de contenus, où l'information a été interprétée, analysée ou résumée : livres savants, journaux, revues, critiques, interprétations, etc ; et (iii) des sources tertiaires, qui comprennent les compilations, les index ou les autres sources organisées (résumés, bibliographies, manuels, encyclopédies, chronologies, bases de données, etc.). Dois-je faire des recherches dans une bibliothèque, sur Internet (y compris dans les bibliothèques numériques), dans des musées, dans des archives, etc. ?</p> <p>À qui puis-je demander de l'aide ?</p>
Étape 3 Localisation et accès	<p>Les éducateurs doivent être ici guidés sur la façon de rechercher efficacement des informations dans les sources mentionnées à l'étape 2. Cela devrait inclure : 1) des conseils pour les recherches sur Internet, qu'il s'agisse de recherches générales ou spécialisées dans un domaine particulier (par ex. le pays des apprenants) ; la compréhension des noms de domaine (par exemple .edu, .gouv, .org, etc.), la recherche d'images et de sons (audio et vidéo) sur le Web, et la recherche sur des sites académiques (via GoogleScholar, par exemple) ; 2) l'utilisation efficace de l'index et de la table des matières d'un livre, et la recherche dans différents formats électroniques, tels que les fichiers PDF ; 3) l'utilisation des bibliothèques (recherche dans des catalogues de bibliothèques, des périodiques, des index, des résumés et des ouvrages de référence) ; 4) la recherche dans les bases de données (exemples de bases de données populaires comme AGRICOLA, AGRIS/CARIS, EBSCO ou Expanded Academic ASAP et autres dans le pays ou la région des apprenants) ; des conseils pour la recherche dans les bases de données (recherche de mots clés, identification de synonymes et de variations orthographiques, recherche par sujet ou auteur, combinaison de mots clés avec « ET », « OU » et « SAUF », utilisation de la troncature et des caractères génériques, et recherche avec filtres, tels que la date, la langue, le type de publication et la réalisation d'un examen par les pairs) ; et 5) l'utilisation du flux RSS pour recevoir automatiquement les informations dont vous avez besoin.</p>
Étape 4 Évaluation critique	<p>Critères d'évaluation nécessaires pour évaluer/valider la fiabilité, l'authenticité ou la qualité d'informations provenant de livres, sites Web, autres sources en ligne, etc.</p>
Étape 5 Synthèse	<p>Qu'est-ce qu'une synthèse ?</p> <p>Quelle est ma synthèse des informations recueillies ? Quels sont les liens avec le problème que je veux résoudre ?</p> <p>Comment puis-je organiser efficacement les informations pertinentes provenant de plusieurs sources ?</p> <p>Comment présenter les informations ? Quels sont les outils disponibles ? De quels outils ai-je besoin ?</p>

Étape 6
Utilisation, partage
et distribution des
informations

En appliquant les informations, j'ai réussi à résoudre mon problème.
Référencement/suivi des sources, utilisation des outils de référence/
bibliographie disponibles, tels que zotex, rework, etc.
Outils disponibles pour le partage, la distribution et la coopération avec
d'autres ayant des besoins ou des problèmes similaires (par ex. Google
Documents, wikis, Slash, etc.). Compréhension des droits d'auteur et du
plagiat.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/ présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- Les liens entre la méthode du Big 6 et l'environnement numérique et des médias
- Le modèle e-ARTISTS de l'EMI⁵³
- Les autres modèles de traitement de l'information

UNITÉ 6 : EN SAVOIR PLUS SUR LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- La nature des informations en ligne
- Le matériel et les logiciels informatiques
- Les lois sur le droit d'auteur à l'ère de l'information numérique
- La protection des logiciels informatiques et des données électroniques
- Les services numériques, dont la traduction automatique, la reconnaissance vocale et la transcription audio ; l'apprentissage par Internet (apprentissage en ligne)
- La conservation numérique et les formats numériques

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

53. http://krmedia.org/pages/download.php?sn=701&fname=m238/2001/07/20200107_ed7810b04dbc1ef-7f56f5488f9f471f2

- Différencier les informations numériques des informations analogiques, y compris en ce qui concerne les phases de création, de stockage, de transport, de distribution et de conservation des informations numériques par rapport aux informations analogiques
- Utiliser les fonctions de base des outils de productivité pour le traitement de texte, le stockage de fichiers, l'accès à des sources d'information distantes et la communication interpersonnelle
- Utiliser les technologies de l'information pour redéfinir de nombreux aspects de l'expérience académique et personnelle
- Comprendre et appliquer les lois relatives au droit d'auteur et les licences Creative Commons et de droits d'auteur
- Effectuer des recherches en ligne à l'aide de techniques pertinentes (moteurs de recherche, répertoires de sujets et passerelles)
- Comprendre le rôle des fournisseurs de contenus (tels que les bibliothèques, musées et archives) dans la conservation de l'information numérique et les défis à relever pour la conservation avec les entreprises de communication numérique

EMI et TIC

Stocker les informations dans un format numérique permet d'y avoir accès via une large gamme d'appareils, contrairement à de nombreuses formes d'informations analogiques. L'accessibilité accrue confère une importance particulière à la numérisation des informations et met en lumière la nécessité d'acquérir des compétences numériques en plus des compétences en information. Fondamentalement, l'éducation aux médias et à l'information comprend l'analyse, la localisation, l'organisation, l'évaluation, la création et l'utilisation des informations par le biais des technologies numériques. Débattre des avantages et des inconvénients de l'information au format numérique (efficacité de la transmission, stockage, recherche, manipulation, compatibilité croisée, etc.).

Approches pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Si les connaissances que les éducateurs ou les apprenants ont des ordinateurs et des logiciels sont limitées, prévoyez une série de sessions (physiques ou virtuelles) en laboratoire informatique. Guidez les participants afin qu'ils se familiarisent avec les bases du matériel, des logiciels, des réseaux et des serveurs. Cela peut également inclure des compétences élémentaires pour la maîtrise du clavier et de la souris, des types de fichiers et du classement des dossiers. Les participants devraient également être exposés aux principes de base des logiciels open source et des technologies à faible coût. Remettez aux éducateurs une liste de logiciels propriétaires et de périphériques informatiques courants. Demandez aux éducateurs de faire des

recherches sur Internet et de répertorier au moins deux exemples de logiciels open source et de périphériques informatiques à bas prix dotés de fonctionnalités similaires à celles des outils propriétaires sélectionnés. Évaluez de façon critique les avantages et les inconvénients possibles de chacun.

- Les téléphones mobiles soulèvent des problèmes particuliers quant à leur utilisation pour la recherche, l’affichage, l’organisation et le stockage d’informations.

Notez que l’intelligence artificielle et l’apprentissage automatique sont deux des moyens les plus avancés de stocker et de traiter des informations et de prendre des décisions ou d’aider à la prise de décisions. Consultez le Module 11 pour en savoir plus sur ces sujets.

Activités

- Faites des recherches sur Internet et d’autres ressources en ligne telles que les bases de données et les bibliothèques électroniques pour recueillir des informations sur un sujet de recherche précis. Réduisez les sources d’informations en fonction de l’objectif de votre recherche. Recherchez des mots-clés, des opérateurs logiques (« et », « ou », etc) et déterminez ceux qui fonctionnent le mieux et pourquoi.
- Produisez un plan/ensemble d’activités pour amener les participants à utiliser diverses ressources de médias numériques pour préparer un projet, une évaluation ou un devoir. Discutez des fonctionnalités offertes par les nouvelles technologies pour permettre aux personnes handicapées d’accéder à l’information numérique (par ex. l’accessibilité au Web et la création de documents numériques dans des formats accessibles).
- Étudiez un site Internet utilisé pour dispenser un cours de formation des enseignants ou tout autre programme d’enseignement. Étudiez l’organisation et l’accessibilité de ces informations sur le site. Quelles ressources d’information numérique en ligne ont été utilisées ? Comment les ressources numériques sont-elles intégrées aux supports de cours ? Entraînez-vous à utiliser ce site, discutez de son utilité pour l’apprentissage et de ses limites. Identifiez les avantages et les inconvénients.
- Visitez plusieurs « blogs » et « wikis » tenus par des individus ou des groupes. Quel type d’échange d’informations se produit sur ces supports en ligne ? Quels objectifs ces informations permettent-elles de remplir ? Qui fournit les informations ? Quels sont leurs raisons et motivations selon vous ?
- Visitez un site wiki éducatif et analysez comment il dispense son cours ou son programme d’enseignement. Créez un site wiki sur une question d’actualité dans l’éducation (par exemple, l’amélioration des compétences élémentaires en lecture et en calcul au début de l’école primaire). Organisez un forum de discussion pour une formation pédagogique sur le wiki et passez en revue les avantages et les limites du partage d’informations à l’aide de cette plateforme
- Essayez de tenir un blog sur un sujet lié à l’éducation dans votre pays. Il devrait s’agir d’une question d’actualité qui suscitera un intérêt et une réponse (par exemple, l’amélioration de l’accès à l’éducation au niveau primaire ou secondaire pour les membres les plus pauvres de la société, la diversification de l’accès à l’information pour les apprenants afin d’améliorer la qualité de l’apprentissage, pourquoi les pauvres s’appauvrissent alors que les connaissances et les informations sont de plus en plus nombreuses, etc.)
- Identifiez les informations numériques qui, du point de vue des apprenants, devraient être conservées. Quels sont les principaux critères de sélection et les solutions

techniques disponibles, et comment en garantir la durabilité ? Quels sont les autres aspects de ce problème de conservation ?

- Identifiez les instruments et programmes internationaux pour la conservation de l'information numérique (tels que la Charte de l'UNESCO sur la conservation du patrimoine numérique, les directives pour l'archivage et la conservation numériques ; le projet PERSIST de l'UNESCO, le Programme Information pour tous [PIPT] de l'UNESCO).
- Visitez le site Web de la Bibliothèque du patrimoine mondial et le site Web du programme Mémoire du monde : <https://fr.unesco.org/programme/mow>. Débattez de la pertinence du patrimoine documentaire pour la réflexion critique, la vérification de l'information, les parti pris, la représentation et l'éducation aux médias et à l'information en général.
- Débattez de l'importance de la conservation et de la promotion du patrimoine documentaire dans le contexte d'une catastrophe naturelle touchant un pays, comme un tremblement de terre, et du travail que doivent accomplir les archivistes de ce pays. Trouvez un article qui illustre une situation dans le pays après cette catastrophe naturelle.
- Demandez aux apprenants pour quelles raisons l'archivage sur le Web est nécessaire et de quelle manière il est mis en œuvre.
- Discutez des défis liés à la portabilité des données, tels que la capacité de récupérer, stocker et réutiliser ses propres contenus publiés sur les médias sociaux, et de ce qu'il faudrait mettre en place pour avoir des interfaces interopérables entre différents services et pour pouvoir retirer et transférer toutes ses données personnelles entre ces services si c'est ce que l'on souhaite.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 7 : RECONNAISSANCE DE LA PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE ET DE LA PATERNITÉ

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- La définition de la « propriété intellectuelle »
- Les différents types de propriété intellectuelle

- Les différents types de lois qui protègent les différents types de propriété intellectuelle

Objectifs d'apprentissage

- Comprendre la signification de la propriété intellectuelle
- Comprendre la différence entre paternité et propriété
- Être capable de comprendre les différents types de propriété intellectuelle.

Questions liées au droit d'auteur

- Même si elles sont en libre accès, les sources d'information sont soumises à la propriété intellectuelle. Les utilisateurs doivent reconnaître la paternité et respecter les normes bibliographiques, qui varient selon les disciplines et jusqu'au sein même des institutions. Le non-respect de la propriété intellectuelle est souvent considéré comme un acte de piratage. Lorsque l'on écrit, il est possible d'utiliser un logiciel qui contribue au maintien de l'intégrité académique. Il s'agit souvent de programmes payants. Certains sont néanmoins disponibles gratuitement.
- Les problématiques à la propriété intellectuelle sont souvent très complexes et comptent parmi les questions les plus débattues aujourd'hui. La situation est aussi compliquée par l'utilisation généralisée des médias numériques. Les situations et les lois qui régissent la propriété intellectuelle varient en effet d'un pays à l'autre. Selon de nombreuses traditions, bien que des accords contractuels puissent avoir une incidence sur la situation, la propriété intellectuelle d'une œuvre appartient à son auteur. Cela signifie qu'une œuvre est automatiquement protégée et que son enregistrement officiel n'est donc pas nécessaire pour que le statut de l'auteur soit reconnu et respecté. En règle générale, la propriété intellectuelle correspond à tout produit de l'intellect humain que la loi protège contre toute utilisation non autorisée par d'autres. La propriété intellectuelle crée par nature un monopole limité dans le domaine de la propriété protégée.
- Il est également important de faire la distinction entre deux termes couramment utilisés à cet égard : propriété et paternité. Un auteur rédige un manuscrit et en vend (c'est-à-dire « cède ») les droits de propriété à une maison d'édition. L'auteur cède ainsi au moins une partie des droits de propriété sur ce manuscrit.
- Vous trouverez ci-dessous les quatre types de protections et droits de propriété intellectuelle les plus souvent identifiés. Il faut veiller à la protection de la propriété intellectuelle, c'est pourquoi il peut être utile de consulter un expert juridique. De nombreux débats portent sur la question de savoir si l'intérêt public devrait remplacer le droit d'auteur des sociétés, et sur la durée de la période de protection. Les quatre catégories de protection de la propriété intellectuelle les plus courantes sont les suivantes :

Secret commercial

Le secret commercial renvoie à des informations privées spécifiques qui sont importantes pour une entreprise parce qu'elles lui donnent un avantage concurrentiel sur son marché. L'acquisition d'un secret commercial par une autre société pourrait nuire à son titulaire original. Les recettes de certains aliments et boissons, les inventions et les nouveaux logiciels ou processus, voire les stratégies marketing différentes, sont des exemples de secrets

commerciaux. Lorsqu'une personne ou une entreprise a protégé un secret commercial, personne n'a le droit de copier ou de voler son idée. Pour établir qu'une information est un secret commercial et appliquer les protections juridiques correspondantes, l'entreprise doit activement démontrer son désir de protéger l'information.

Les secrets commerciaux sont protégés *sans* devoir être officiellement enregistrés ; le propriétaire d'un secret commercial dont les droits sont enfreints (c'est-à-dire si quelqu'un vole son secret commercial) peut cependant demander à un tribunal d'agir contre cette personne ou cette entreprise afin de l'empêcher d'utiliser le secret commercial.

Brevet

Conformément à la définition de l'U.S. Patent and Trademark Office (USPTO), un brevet est une protection à durée limitée qui peut être utilisée pour protéger les inventions (ou découvertes) nouvelles, non évidentes et utiles, comme un nouveau procédé, une nouvelle machine, un nouveau produit manufacturé ou un nouvel assemblage. Lorsqu'une personne est titulaire d'un brevet, la loi interdit à tout autre individu de proposer la vente, la fabrication ou l'utilisation du produit sans autorisation.

Droit d'auteur

Bien qu'on les confonde souvent, le droit d'auteur et le brevet sont deux choses différentes. Le droit d'auteur est un type de protection de la propriété intellectuelle qui protège une œuvre originale (littéraire, musicale, artistique, etc.) au profit de son *auteur*. Aujourd'hui, les droits d'auteur protègent également les logiciels et l'architecture informatique. La protection conférée par le droit d'auteur est *automatique*, c'est-à-dire qu'une fois que vous avez créé quelque chose, il s'agit de votre propriété jusqu'à ce que/à moins que vous y renonciez ou en cédiez le droit ou certains éléments de celui-ci. Bien que le droit d'auteur soit souvent juridiquement exécutoire, un ensemble influent de normes volontaires applicables aux conditions d'utilisation et de réutilisation des contenus a émergé sous le nom de Creative Commons. Toutefois, en cas de violation des droits relevant de la protection du droit d'auteur et si le titulaire du droit d'auteur souhaite engager des poursuites, l'enregistrement du droit d'auteur devient alors nécessaire.

Marque déposée

Le quatrième type de protection de la propriété intellectuelle est la protection des marques déposées. N'oublions pas qu'un brevet sert à protéger les inventions et les découvertes, et les droits d'auteur à protéger l'expression d'idées et les créations, telles que les œuvres d'art et les textes. Les marques déposées renvoient quant à elles à des expressions, des mots ou des symboles qui distinguent la source d'un produit ou de services des autres sources. Le logo de Nike, par exemple (que presque n'importe qui saurait reconnaître facilement) est un type de marque déposée. Si, pour leur part, les brevets et les droits d'auteur peuvent expirer, les droits des marques déposées proviennent de l'utilisation de la marque et peuvent donc être détenus indéfiniment. Tout comme le droit d'auteur, l'enregistrement d'une marque n'est pas obligatoire mais peut offrir des avantages supplémentaires.

- Les activités de cette unité reposent principalement sur l'interactivité entre éducateurs et apprenants. Aidez les apprenants à rechercher, présenter et analyser des exemples relevant des questions suivantes :
 - La signification de la propriété intellectuelle

- Les différences entre paternité et propriété
- Les différents types de propriété intellectuelle
- Des exemples des différents types de propriété intellectuelle
- Un exemple de violation des droits de propriété intellectuelle
- L'utilisation équitable de la propriété intellectuelle
- L'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle et autres entités/organisations pertinentes

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- Les normes internationales relatives aux lois sur les droits de propriété intellectuelle
- Les transferts de technologies
- Les droits moraux
- L'équilibre entre les droits de propriété intellectuelle traditionnels et les initiatives de libre accès

Ressources pour ce module

Anderson, R. (2018). *Scholarly Communication: What Everyone Needs to Know*. Oxford : Oxford University Press.

Arevik Avedian (2014). *Survey Design*, Harvard Law School, 1-34 <http://hnmcp.law.harvard.edu/wp-content/uploads/2012/02/Arevik-Avedian-Survey-Design-PowerPoint.pdf>

Association of College & Research Libraries, (2016). *Framework for Information Literacy*, <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>

Badke, W. (2017). *Research Strategies*. Bloomington: iUniverse.

Bruce B. F. (2018). *The Sage Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*.

Bitange Ndemo et Tim Weiss (2017). *Making Sense of Africa's Emerging Digital Transformation and its Many Futures*, *Africa Journal of Management*, 3:3-4, 328-347, DOI: 10.1080/23322373.2017.1400260

Check, J. et Schutt, R. K. (2011). *Research Methods in Education*, SAGE Publications, 1-27, https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/43589_8.pdf

Dainik, S. (2019), « Questionnaire Surveys in Media Research », https://www.academia.edu/40048140/QUESTIONNAIRE_SURVEYS_IN_MEDIA_RESEARCH

Gaunt, J., Morgan, N., Somers, R., Soper, R. et Swain, E. (2007). Handbook for Teaching Information Literacy. Cardiff, Université de Cardiff

Google (2020). Google Search Operators. (http://www.googleguide.com/advanced_operators_reference.html).

Information and Digital Literacy Tutorials: <https://www.sheffield.ac.uk/library/idlt>. Ce site traite des caractéristiques de l'éducation à l'information et de la maîtrise du numérique. Il fournit également des liens vers d'autres sites Web et diverses ressources.

Kebede, G. (2004). The information needs of end-users of sub-Saharan Africa in the digital information environment. *International Information & Library Review*, 36(3), 273-279. doi:10.1080/10572317.2004.10762644

MIT (Massachusetts Institute of Technology) Libraries (2020). Database Tips. <https://libguides.mit.edu/c.php?g=175963&p=1158594>

Myers, G. (2017). Principles of Intellectual Property Law. USA: West Academic Publishing.

Owens, L. (2002), Introduction to Survey Research Designer, 1-19 https://www.researchgate.net/publication/253282490_INTRODUCTION_TO_SURVEY_RESEARCH_DESIGN

Derrière nos écrans de fumée (film, 2020), https://www.imdb.com/title/tt11464826/?ref_=nv_sr_srsq_0

Tayie, S. (2013), Media Research Methods. Le Caire: Cairo University Press.

Tayie, S. (2005). Research Methods and Writing Research. Center for Advancement of Post-Graduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculté d'ingénierie, Université du Caire (p. 1-136). http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training_courses/C3-Research-EN.pdf.

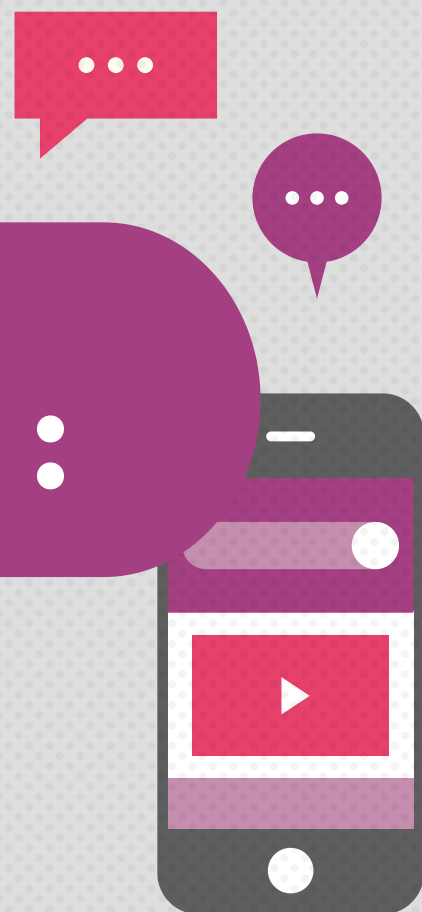
UNESCO. (2008). Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information : cadre de réflexion. Paris, UNESCO.

<http://www.big6.com>. Ce site présente une mine de ressources relatives aux étapes de l'éducation à l'information.

Wimmer, R.D., Dominick, J.R. (2014). Mass Media Research: An Introduction. Boston, Massachusetts: Wadsworth, Cengage Learning.

MODULE 4 :

**COMPÉTENCES EN
ÉDUCATION AUX MÉDIAS
ET À L'INFORMATION
POUR CONTRER LA
MÉSINFORMATION, LA
DÉSINFORMATION ET LES
DISCOURS DE HAINE :
DÉFENDRE LA RECHERCHE
DE LA VÉRITÉ ET LA PAIX**



« Le mensonge vole, et la vérité ne le suit qu'en boitant, de telle sorte que lorsque les hommes en arrivent à ouvrir les yeux, c'est un quart d'heure trop tard. La farce est finie, et le conte a produit son effet : comme un homme qui ne pense à une bonne répartie qu'après un changement de sujet, ou lorsque la compagnie s'en est allée ; ou tel le médecin ayant découvert un médicament infallible une fois son patient décédé. »

– Jonathan Swift (XVI^e siècle)

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

La recherche de la vérité est l'histoire de l'humanité. Ces dernières décennies, nous avons assisté à des innovations sans précédent en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ont été d'une rapidité et d'une portée jusqu'ici inimaginables. Mais de telles inventions et innovations n'ont pas toujours fait avancer la recherche de la vérité. En fait, les propos de l'écrivain anglo-irlandais Jonathan Swift au XVI^e siècle résonnent encore aujourd'hui : « Le mensonge vole, et la vérité ne le suit qu'en boitant ». L'étude sur Twitter réalisée en 2018 par le Media Lab du Massachusetts Institute of Technology (MIT) valide la satire de Swift en concluant que « les mensonges circulent plus loin, plus vite, plus profondément et plus largement que la vérité dans toutes les catégories d'information⁵⁴. »

Ce module sur l'application des compétences en EMI pour lutter contre la désinformation et les discours de haine se divise en deux grandes parties. Il examine en premier lieu les différents types de désinformation qui envahissent l'ère dite de la post-vérité. Il illustre ensuite la façon dont la désinformation peut engendrer la méfiance, la division et l'intolérance. Ce module renforce plusieurs des modules précédents en décrivant au lecteur la manière dont les outils et les compétences en EMI peuvent être mis à contribution

54. Vosoughi, Soroush et Roy, Deb et Aral, Sinan. (2018). The spread of true and false news online. *Science*. 359. 1146-1151. 10.1126/science.aap9559

pour rechercher et défendre la vérité, prévenir la diffusion de fausses informations et créer une société inclusive, participative et ouverte.

Il utilise le terme « mésinformation » comme terme générique, mais il opère également la distinction, à un autre niveau, entre désinformation, mésinformation et information malveillante, dont les théories du complot. Il réfute le terme populaire de « fake news » en désignant ce dont il s'agit vraiment : des contenus faux ou trompeurs. L'UNESCO décourage en effet l'emploi du terme « fake news », dans la mesure où, si un contenu est faux, il ne peut s'agir d'une information. Les éducateurs et les apprenants doivent étudier attentivement la mésinformation pour les nombreux préjudices qu'elle a causés et continue de causer aux individus et aux sociétés. On peut citer parmi ceux-là la méfiance généralisée vis-à-vis des médias d'information factuels, de la science et des institutions établies, la montée des discours de haine, de l'intolérance et de la polarisation, la perturbation des processus démocratiques (en particulier des élections libres), l'entrave à la réalisation des objectifs de développement durable et, dernièrement, l'émergence d'une « désinfodémie » par rapport à la crise du coronavirus qui submerge le monde au moment de la rédaction du présent programme. Et ce ne sont là que quelques-uns des préjudices provoqués par la mésinformation.

En second lieu, ce module permet de comprendre comment la couverture de l'actualité et l'information peuvent être corrompues et engendrer la méfiance, la division, l'intolérance et les préjugés entre les individus et au sein des sociétés. Il examine la perception selon laquelle les médias de masse et les réseaux sociaux sont des « plateformes de choix » pour la propagation des discours de haine, de la discrimination, des mythes ou des théories du complot, de la radicalisation et de l'extrémisme violent.

L'EMI fournit les compétences et les outils qui nous permettent d'éviter la propagation de fausses informations et de repousser les propagateurs de tromperie et d'intolérance et les modèles commerciaux numériques qui amplifient ces contenus et les liens entre ceux qui les font circuler. L'EMI permet aux apprenants (1) d'identifier la mésinformation et les contenus dangereux, (2) de les réfuter grâce à la vérification des faits, (3) lorsque nécessaire, de les contrer sans les amplifier davantage en les signalant et/ou par le biais de contre-messages. Ce module présente des outils et des applications de vérification des faits qui peuvent être inclus dans une boîte à outils d'EMI. La Stratégie et le Plan d'action des Nations Unies pour la lutte contre les discours de haine⁵⁵ (engagement 7, action 20), soulignent la nécessité d'utiliser l'éducation comme outil

55. Stratégie et Plan d'action des Nations Unies pour la lutte contre les discours de haine, https://www.un.org/fr/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_FR.pdf Consulté le 4 janvier 2021.

de lutte contre les discours de haine en promouvant les valeurs et les compétences de l'éducation à la citoyenneté mondiale et en renforçant l'éducation aux médias et à l'information. La Note d'orientation de l'Organisation des Nations Unies sur les moyens de lutter contre les discours haineux liés à la COVID-19⁵⁶ associe à son tour le discours de haine à la désinformation tout en encourageant des réponses axées sur la réflexion critique, les aptitudes sociales et émotionnelles et l'engagement responsable, par le biais de la citoyenneté mondiale et de l'éducation aux droits de l'homme. L'EMI renvoie à la réflexion critique et à la sensibilisation à la citoyenneté mondiale et aux droits de l'homme dans le but de lutter contre la mésinformation.

La manière dont les programmes d'EMI encouragent l'inclusion, l'égalité des genres, la diversité et le pluralisme est également essentielle pour lutter contre la mésinformation. Une EMI sensible au genre favorise la recherche de la vérité sur le rôle des femmes dans les évolutions sociales à travers le monde. Par exemple, la communication interculturelle (interethnique) et les dialogues interreligieux peuvent aider à lutter contre la masculinité toxique, la discrimination, les représentations stéréotypées et les préjugés. L'EMI peut contribuer à renforcer les opinions à partir de multiples points de vue et de la maîtrise des connaissances historiques. Au cours des dernières décennies, nous avons assisté à des percées technologiques qui, dans certains cas, ont également contribué à l'émergence de véritables casse-têtes technologiques et de silos d'informations, voire à une érosion de l'éthique.

56. Note d'orientation de l'Organisation des Nations Unies sur les moyens de lutter contre les discours haineux liés à la COVID-19 <https://digitallibrary.un.org/record/3863213>. Consulté le 4 janvier 2021.

UNITÉS

UNITÉ 1 :
LA VÉRITÉ COMPTE

UNITÉ 2 :
L'ÉCOSYSTÈME DE LA
MÉSINFORMATION ET DE LA
DÉSINFORMATION

UNITÉ 3 :
MÉDIAS ET MÉSINFORMATION

UNITÉ 4 :
EFFETS DE LA MÉSINFORMATION
SUR LES INDIVIDUS ET LA SOCIÉTÉ

UNITÉ 5 :
ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À
L'INFORMATION ET ACCÈS À
L'INFORMATION

UNITÉ 1 : LA VÉRITÉ COMPTE

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- Les théories de la vérité
- L'ère dite de la « post-vérité »
- La vérité comme essence du journalisme et de la bibliothéconomie

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Expliquer les théories de la vérité
- Analyser les conditions qui illustrent, par exemple, le concept d'ère de la post-vérité
- Défendre les raisons pour lesquelles la vérité est l'essence du journalisme et de la bibliothéconomie

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer. Vous en trouverez quelques exemples ci-dessous. Voir la Partie 1 pour d'autres exemples et des conseils plus détaillés à leur sujet.

- **Problématique-recherche** : prévoyez des activités d'enquête ou de recherche sur la vérité dans le contexte des sujets énumérés ci-dessus.
- **Étude de cas/d'exemples** : identifiez et étudiez divers exemples réels sur la recherche de la vérité et de points de vue contradictoires. Pensez aux récits historiques de certains événements bien connus. Étudiez également le rôle des femmes dans l'histoire et/ou leur contribution à l'indépendance de différents pays de votre choix.
- **Jeux** : recherchez des jeux sur Internet (numériques/électroniques ou autres) qui favorisent la recherche de la vérité, le raisonnement et la logique, la réflexion critique ou l'éducation aux médias et à l'information, etc. Utilisez ces jeux dans les activités de la classe. Voir par exemple le jeu primé Go Viral! par le laboratoire d'étude de la prise de décision sociale de l'Université de Cambridge <https://www.goviralgame.com/books/go-viral/>. Recherchez des jeux similaires dans votre région et votre pays
- **Analyse textuelle / contextuelle** : identifiez des œuvres non romanesques, des articles de journaux et des vidéos qui informent sur des questions sociales particulières ou qui rendent compte de l'histoire. Discutez et analysez les arguments et les éléments de preuve fournis. Regardez cette courte vidéo, 5 Tips to improve your critical thinking, (5 conseils pour améliorer votre réflexion critique) https://www.youtube.com/results?search_query=Critical+thinking+

- Faites un rapide sondage (à main levée) pour dénombrer les apprenants qui entendent ou rencontrent le terme « fake news » plus souvent que les termes « mésinformation » et « désinformation ». Recommencez en vous concentrant cette fois-ci sur les personnes qui utilisent l'expression « fake news » plus fréquemment que les termes « mésinformation » ou « désinformation ». Guidez les apprenants de manière à les faire réfléchir aux raisons pour lesquelles ils utilisent chaque terme. Demandez-leur s'ils considèrent que le terme « fake news » est problématique. Expliquez-leur ce que sont les actualités et leur importance pour la société (voir les Modules 1, 2 et 13 pour en savoir plus sur l'actualité et les médias par rapport au développement). Guidez les apprenants pour qu'ils comprennent que l'actualité professionnelle doit être composée d'informations vérifiées. Si un contenu est faux, il ne peut pas s'agir d'une information. Expliquez aux apprenants que l'utilisation du terme « fake news » peut être instrumentalisée pour faire disparaître des informations légitimes. Guidez un débat sur ce point. Faites un autre sondage pour voir combien de personnes sont prêtes à cesser d'utiliser le terme « fake news » et à utiliser d'autres expressions telles que « contenus faux ou trompeurs », « mésinformation » et « désinformation ». Vous trouverez dans le Glossaire les définitions des termes « mésinformation » et « désinformation ».
- Répartissez les participants en deux groupes ou plus, de 5 à 7 membres par groupe de préférence. Demandez à chaque groupe de former un cercle. Demandez à chaque membre du groupe de réfléchir à trois affirmations qui le concernent. Deux affirmations doivent être vraies, et une doit être fausse. Elles doivent être intéressantes et non génériques ou banales. À chaque tour du jeu, chaque personne partage ses trois affirmations (dans n'importe quel ordre) avec le groupe. Le but du jeu pour les membres consiste à déterminer quelle affirmation est fausse. Chaque membre sélectionne l'affirmation qu'il pense fausse. À la fin de chaque tour, chaque membre révèle quelle affirmation était un mensonge (adapté de icebreakers.ws - <https://www.icebreakers.ws/small-group/two-truths-and-a-lie.html>). Pour animer le jeu, laissez chaque petit groupe ou l'ensemble du groupe répondre aux questions suivantes et réfléchir à d'autres questions : avez-vous eu du mal à trouver des affirmations vraies et fausses ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Quelle stratégie avez-vous utilisée pour déterminer quelle affirmation était vraie ou fausse ? Avez-vous observé des tendances quant aux sujets sur lesquels portaient la plupart des fausses affirmations ?
- Les éducateurs pourraient interroger un journaliste et un rédacteur en chef d'un même organe de presse, ou bien guider les apprenants pour qu'ils le fassent. Posez les questions suivantes au journaliste et réfléchissez à d'autres questions : Quels critères utilisez-vous pour sélectionner des données ou des informations afin de garantir l'exactitude de vos reportages ? Quelles techniques de collecte d'informations utilisez-vous pour recueillir des données et des informations factuelles ? Comment corrigez-vous les erreurs factuelles dans vos articles publiés ? Posez les questions suivantes au rédacteur en chef : Comment vérifiez-vous que les données ou les informations fournies par vos journalistes sont exactes ou factuelles ? Votre organe de presse applique-t-il des normes en matière d'exactitude ? Si oui, pouvez-vous les décrire ? Que fait votre organe de presse pour corriger les éventuelles erreurs factuelles de vos articles publiés ? Existe-t-il des règles internes qui garantissent la prise en compte du point de vue de chaque partie prenante pour vérifier l'information ? La question du genre est-elle prise en compte dans les processus de vérification de l'information ?

- Les éducateurs pourraient interroger des bibliothécaires, des archivistes ou des conservateurs de musées de leurs communautés, ou bien guider les apprenants pour qu'ils le fassent. Posez les questions suivantes (d'autres questions peuvent être ajoutées) : Quels critères utilisez-vous pour choisir des livres non romanesques, des documents originaux ou des objets pour les bibliothèques, archives ou musées sur divers sujets afin de garantir l'exactitude et l'authenticité ? Quelles techniques de collecte d'informations utilisez-vous pour recueillir des données et des informations sur les livres, les documents originaux ou les objets à choisir ? Comment corrigez-vous les erreurs lorsque vous constatez après de nouvelles recherches ou découvertes que certains livres, documents originaux ou objets ne sont plus vrais ou totalement authentiques ? Posez les questions suivantes au bibliothécaire en chef/archiviste/directeur du musée : Comment vérifiez-vous que les données ou informations sur les livres ou autres ressources de la bibliothèque, les documents originaux ou les objets fournis par votre personnel/vos collègues sont exactes ou factuelles ? Votre organisation applique-t-elle des normes en matière d'exactitude ? Si oui, pouvez-vous les décrire ? Des règles ont-elles été mises en place pour assurer l'équilibre entre les genres dans la paternité des œuvres ou la représentation non stéréotypée des genres dans la collecte de livres, de ressources pour la bibliothèque, de documents originaux ou d'objets ?
- Invitez un historien dans votre espace d'apprentissage pour expliquer le négationnisme et le révisionnisme historiques et débattre de ces concepts. Les sujets suivants peuvent notamment être abordés : quelles sont les différences entre révisionnisme et négationnisme ? Évoquez également les divers degrés de révisionnisme et de négationnisme, dont la distorsion et la banalisation, dans le cas, par exemple, de l'Holocauste (génocide du peuple juif). Pour en savoir plus, rendez-vous sur le site Web www.AgainstHolocaustDistortion.org, créé par l'Alliance internationale pour la mémoire de l'Holocauste (IHRA) et l'UNESCO, qui sensibilise à la distorsion de l'Holocauste, à ses motifs connexes et ses effets néfastes. Quels problèmes et événements mondiaux et/ou nationaux sont aujourd'hui les cibles du révisionnisme ou du négationnisme ? Le révisionnisme et le négationnisme historiques sont-ils compatibles avec la recherche de la vérité ? Qu'est-ce qui motive certaines personnes à appliquer ces deux concepts ? Faites un exposé devant le groupe et guidez la discussion sur les temps forts de votre entretien à l'aide d'un logiciel de présentation de diapositives.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe

Thèmes à approfondir

- La liberté d'expression et la liberté d'information
- Les codes de conduite et de déontologie des journalistes et des professionnels de l'information
- La maîtrise de l'histoire

- Le révisionnisme historique et le négationnisme historique
- L'exploration de données, l'analyse de données et l'établissement de la vérité

UNITÉ 2 : L'ÉCOSYSTÈME DE LA MÉSINFORMATION ET DE LA DÉSINFORMATION (ORIGINE, DÉFINITION, CARACTÉRISTIQUES DISTINCTIVES, MOTIVATIONS, ETC.)

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- Les contenus faux et trompeurs - désinformation, mésinformation et information malveillante, y compris les théories du complot
- Les formes fréquentes (par ex. contenus trompeurs, impostures, contenus fabriqués, faux liens, faux contexte et contenus manipulés)
- La mésinformation et les discours de haine

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Distinguer les différents types de contenus faux et trompeurs, c'est-à-dire la désinformation, la mésinformation et l'information malveillante, y compris les mythes et les théories du complot en examinant leurs caractéristiques, leurs motivations, etc.
- Illustrer les formes fréquentes de contenus faux et trompeurs trouvés sur différentes plateformes de médias

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer. Vous en trouverez quelques exemples ci-dessous. Voir la Partie 1 pour d'autres exemples et des conseils plus détaillés à leur sujet.

- Études de cas/exemples de formes fréquentes de contenus faux et trompeurs
- Approche problématique-recherche
- Recherche
- Production
- Analyse de contenu/contexte

- Les formes les plus fréquentes de désinformation sont les suivantes :
 - Contenus trompeurs
 - Impostures
 - Contenus fabriqués
 - Faux liens
 - Faux contexte
 - Contenus manipulés
 - Théories du complot
 - Mythes

Notons que les contenus haineux ne sont pas nécessairement similaires aux contenus faux. Les mensonges antivaccination, par exemple, sont rarement associés à des propos haineux. Bien que différentes, les expressions de haine et d'hostilité sont toutefois souvent surchargées de contenus faux et trompeurs.

Reportez-vous aux définitions de chaque terme dans le Glossaire à la fin du programme d'EMI. Vous pouvez également en savoir plus sur ces questions grâce aux ressources de l'UNESCO et de ses partenaires, recensées ci-dessous. Vous pouvez rechercher des ressources similaires en ligne dans votre langue locale. Guidez la discussion en classe afin de comparer les différents termes. Une fois la compréhension bien établie, répartissez les apprenants en groupes et demandez-leur de faire des recherches et de présenter des exemples de chaque forme de désinformation trouvés sur les réseaux sociaux.

- Journalisme, ~~fake news~~ & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme, <https://fr.unesco.org/fightfakenews>
 - Innovative test teaches ABC's of disinformation: <https://en.unesco.org/news/innovative-test-teaches-abcs-disinformation>
 - Balancing Act : Countering Digital Disinformation while respecting Freedom of Expression, <https://en.unesco.org/publications/balanceact>
 - Media and Information Literacy in Journalism: A Handbook for Journalists and Journalism Educators, https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_eng.pdf
 - Ressources visuelles sur l'éducation aux médias et à l'information, <https://fr.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/visualresources>
 - Guide to Conspiracy Theories, https://conspiracytheories.eu/_wp-content/uploads/2020/03/COMPACT_Guide-2.pdf
 - The Conspiracy Theory Handbook, <https://www.climatechangecommunication.org/wp-content/uploads/2020/03/ConspiracyTheoryHandbook.pdf>
 - Campagne #PenseAvantDePartager de l'UNESCO et ses partenaires pour arrêter la propagation des théories du complot, <https://fr.unesco.org/themes/gced/thinkbeforesharing>.
- Divisez la classe en paires ou en petits groupes. Demandez à chaque groupe de faire une recherche générale sur Internet et hors ligne, d'examiner les contenus de différentes plateformes (médias de masse, médias en ligne, réseaux sociaux, livres) et de trouver

des exemples relevant des différentes formes de contenus faux et trompeurs. Une fois toutes les présentations terminées, enrichissez la discussion en répondant aux questions suivantes (vous pouvez en ajouter d'autres) : De quelle plateforme la plupart des exemples proviennent-ils ? Quels sont les sujets les plus souvent représentés dans l'ensemble ? Et par forme de contenus faux et trompeurs ?

- Au moment de la rédaction du présent document, les sujets de désinformation/mésinformation les plus courants sont le changement climatique, la vaccination et la pandémie de COVID-19 (et autres épidémies). Faites une recherche en ligne/hors ligne sur des cas de désinformation/mésinformation spécifiques fréquents dans ces domaines. Procédez ensuite à des recherches de suivi sur des informations fondées sur des données probantes pour réfuter les fausses informations. Parmi les sources d'informations authentiques et fiables, on peut citer l'Organisation mondiale de la santé, votre autorité sanitaire locale, l'UNESCO et le Programme des Nations Unies pour l'environnement (en ce qui concerne le changement climatique). Identifiez les institutions crédibles auxquelles vous avez fait appel pour réfuter les fausses informations. Pourquoi les considérez-vous comme des sources d'information crédibles ?
- Organisez un débat entre les apprenants. Demandez-leur s'ils ont déjà été exposés à des théories du complot. Si oui, lesquelles ? Où : en ligne ou hors ligne ? Ont-ils été en mesure de détecter que les informations qu'ils avaient reçues relevaient de théories du complot ? Si oui, comment ? Pensent-ils qu'il existe de véritables complots ? Peuvent-ils en propager certains ? Aidez les apprenants à faire des recherches sur certaines des théories du complot les plus connues. Examinez l'ensemble des ressources d'apprentissage développées par l'UNESCO, la Commission européenne et Twitter et liées à la campagne #PenseAvantDePartager sur la façon d'identifier, de contrôler et de réfuter les théories du complot, <https://fr.unesco.org/themes/gced/thinkbeforesharing>. Organisez plusieurs discussions en petits groupes, activités et exposés/partages de commentaires sur ces ressources.
- Les théories du complot sont souvent présentées comme du journalisme d'investigation. Voir aussi les ressources sur la façon d'identifier un journalisme professionnel de qualité développées par l'UNESCO <https://fr.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/visualresources> Organisez des activités similaires aux activités ci-dessus. Voir plus de ressources connexes sur l'initiative MIL CLICKS de l'UNESCO sur les réseaux sociaux : <https://fr.unesco.org/milclicks>.
- Aucune définition des discours de haine n'est universellement acceptée. Recherchez sur Internet différentes descriptions proposées par des organisations internationales, régionales et nationales réputées. Répartissez les apprenants en groupes et guidez-les pour qu'ils étudient les différences entre les différentes définitions proposées. Ils doivent notamment réfléchir au risque que représenterait le fait de se concentrer sur une définition plutôt que sur une autre. Quels éléments ne sont pas abordés ? Quels éléments sont intégrés ? À qui la décision doit-elle revenir ? Quelles en sont les implications ?
- Recherchez ou présélectionnez des exemples de messages présentant différents

types de discours de haine, en lien par exemple avec des préjugés et des motifs sous-jacents tels que la discrimination fondée sur le genre, le racisme, l'antisémitisme, la haine ciblant la communauté LGBTQI+, etc. Répétez les deux activités proposées ci-dessus et décrivez les formes de contenus faux et trompeurs utilisés. Concentrez-vous cette fois sur les types de discours de haine. S'ils le souhaitent, guidez les apprenants afin qu'ils partagent leurs expériences passées en matière de haine ou d'intolérance, ou s'ils ont été témoins d'une telle expérience vécue par quelqu'un d'autre en ligne ou hors ligne. Quelle a été leur réaction ? Pourquoi ont-ils ou n'ont-ils pas réagi ? Examinez les ressources suivantes de l'UNESCO et de ses partenaires :

- Combattre les discours de haine sur Internet <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234620>
- Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373890?locale=en>
- Prévenir l'antisémitisme par l'éducation : lignes directrices à l'intention des décideurs politiques <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366592>
- Dans la Stratégie et le Plan d'action des Nations Unies pour la lutte contre les discours de haine⁵⁷, l'engagement 7 : l'éducation comme outil de lutte contre les discours de haine stipule que *les entités des Nations Unies doivent s'efforcer de réaliser l'objectif de développement durable 4 dans les secteurs de l'éducation formelle et informelle, de promouvoir les valeurs et l'expertise de l'initiative « Éducation à la citoyenneté mondiale », et d'encourager l'initiation aux médias et à l'information..* Le document d'orientation de la mise en œuvre de la Stratégie et du Plan suggère également de *soutenir les programmes, projets et activités d'éducation aux médias et à l'information, y compris la maîtrise du numérique ou des technologies, qui encouragent notamment la réflexion et les compétences critiques.* Les liens pour accéder à ces documents sont donnés dans les notes de bas de page ci-dessous. Prévoyez plusieurs activités d'apprentissage sur le contenu des ressources. Divisez par exemple les apprenants en groupes et demandez-leur de faire des recherches sur la mesure dans laquelle ces types d'actions sont mises en œuvre dans leurs communautés ou leur région.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Production de matériel d'information-éducation-communication (par exemple, des affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs)
- Documents de recherche
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Enquêtes/rapports

57. Stratégie et Plan d'action des Nations Unies pour la lutte contre les discours de haine, https://www.un.org/fr/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_FR.pdf Consulté le 4 janvier 2021. Voir aussi la note d'orientation de l'Organisation des Nations Unies sur les moyens de lutter contre les discours haineux liés à la COVID-19 <https://digitalibrary.un.org/record/3863213>. Consulté le 4 janvier 2021.

Thèmes à approfondir

- La propagande, la mésinformation et la désinformation
- Les techniques de propagande informatique
- Les implications de l'IA pour la mésinformation et la désinformation
- Les hypertrucages (ou « deep fake ») et autres formes de médias synthétiques (y compris les technologies de manipulation audiovisuelle)

UNITÉ 3 : MÉDIAS ET MÉSINFORMATION

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- La désinformation et la manipulation des médias
- Les réseaux sociaux en tant que plateforme de choix pour la désinformation
- L'architecture de la désinformation et du trolling/des pièges à clics

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Expliquer les qualités ou les caractéristiques qui font des réseaux sociaux les plateformes de choix pour la désinformation dans certains contextes
- Décrire le fonctionnement du trolling et des pièges à clics, y compris en ce qui concerne la désinformation
- Évaluer les mécanismes existants et l'efficacité des intermédiaires sur Internet dans la lutte contre la désinformation et les discours de haine
- Préparer un plan de travail simple sur la façon de traiter les contenus faux et trompeurs dans un environnement d'apprentissage

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer. Vous en trouverez quelques exemples ci-dessous. Voir la Partie 1 pour d'autres exemples et des conseils plus détaillés à leur sujet.

- Études de cas/exemples de formes fréquentes de contenus faux et trompeurs
- Approche problématique-recherche
- Recherche
- Analyse de contenu/contexte
- Production

- Divisez la classe en groupes et demandez à chacun de préparer un plan de travail simple sur la façon de traiter la désinformation dans un environnement d'apprentissage. Ce plan de travail peut comprendre les éléments suivants : publics, objectifs, messages, stratégies et activités. Demandez aux apprenants de traduire leurs messages clés en outils de campagne (affiche, infographie, message d'intérêt public, publication sur les réseaux sociaux, même) via la ou les plateformes de leur choix, par exemple imprimées, radiotélévisées et numériques.
- Discutez de ce qu'est un « bot » et de la façon de le reconnaître. Voir <https://firstdraftnews.org/latest/how-to-spot-a-bot-or-not-the-main-indicators-of-online-automation-co-ordination-and-inauthentic-activity>.
- En petits groupes (de 4 à 5 participants), demandez à chaque participant de parler de son expérience avec des contenus faux sur les réseaux sociaux. Les éducateurs peuvent guider les apprenants en posant les questions suivantes : Avez-vous déjà partagé des contenus faux en ligne ? Qu'est-ce qui vous a motivé à les aimer ou à les partager ? Saviez-vous qu'il s'agissait de contenus faux avant de les aimer/partager ? Quelle a été votre première réaction lorsque vous avez découvert qu'il s'agissait de contenus faux (en supposant que vous ne le saviez pas avant de les partager) ? Que recommanderiez-vous à d'autres jeunes sur la façon de faire preuve de plus de discernement lorsqu'ils utilisent leurs comptes sur les réseaux sociaux ? (Remarque : si les participants n'ont pas vécu cette situation, ils peuvent interroger d'autres jeunes qui ont aimé ou partagé des contenus faux).
- Débattre de la manière dont les algorithmes amplifient et recommandent des contenus et des groupes qui prônent la haine et/ou la désinformation. Quelles sont les obligations des entreprises en la matière ? Les utilisateurs devraient-ils être informés qu'ils ont été exposés à ce type de contenus ?
- Certains médias présentent-ils des récits trompeurs ou liés à la désinformation ? Où le pluralisme des médias s'arrête-t-il et où commence la propagation de la désinformation ? Pourquoi certains médias deviennent-ils « captifs » et sont amenés à produire, légitimer et répandre des mensonges et/ou la haine ?
- Échangez avec des bibliothécaires, archivistes ou conservateurs de musées (au cours d'un entretien ou d'une visite) pour parler de leur capacité à identifier des livres, documents ou objets historiques qui propagent la désinformation ou des informations trompeuses ou à vérifier s'il existe des preuves ou des perspectives contradictoires sur la véracité de l'authenticité complète de ces ressources et d'autres ressources connexes, et de la manière dont ils procèdent. Prenons par exemple les cas où les femmes d'une origine/ethnie particulière ont été ignorées ou insuffisamment reconnues dans les rétrospectives historiques. Comment ces questions sont-elles traitées ?

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas
- Production de matériel d'information-éducation-communication (par exemple, des affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs)
- Documents de recherche

- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- Les théories du complot
- Les logiciels facilitant la désinformation, par ex. l'intelligence artificielle, les algorithmes et les bots

UNITÉ 4 : IMPACTS DES CONTENUS FAUX ET TROMPEURS SUR LES INDIVIDUS ET LA SOCIÉTÉ

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- L'impact de la désinformation et de la désinformation sur la confiance dans le journalisme (médias)
- La désinfodémie et la pandémie de COVID-19 : impact sur la santé et la sécurité des personnes et du public (voir <https://fr.unesco.org/covid19/desinfodemic>)
- La désinformation et la démocratie (y compris en ce qui concerne les élections, Voir le rapport de l'UNESCO sur les tendances mondiales, Elections and Media in Digital Times : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371486>)
- La désinformation et l'économie

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Analyser l'impact de la désinformation et de la désinformation sur la confiance du public envers les organes de presse
- Expliquer comment la « désinfodémie » a affecté les comportements et les pratiques en matière de santé, en particulier chez les parents et les jeunes
- Illustrer comment les techniques de désinformation ont affecté la participation des citoyens à la gouvernance, y compris aux élections
- Expliquer comment divers types de désinformation peuvent affecter l'économie

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer. Vous en trouverez quelques exemples ci-dessous. Voir la Partie 1 pour d'autres exemples et des conseils plus détaillés à leur sujet.

- Études de cas/exemples de formes fréquentes de contenus faux et trompeurs
- Approche problématique-recherche
- Recherche
- Production
- Analyse de contenu/contexte
- Divisez la classe en paires ou en petits groupes. Demandez à chaque paire ou groupe d'interroger des responsables/professionnels de la santé publique sur l'impact de la « désinfodémie » sur les comportements et les pratiques des individus en matière de santé (et en particulier les parents), sur la prévention de la pandémie de COVID-19, sur la vaccination et sur d'autres enjeux sanitaires importants. Les sujets de cet entretien peuvent inclure la mésinformation et la désinformation la plus courante sur les problèmes de santé et les stratégies de lutte contre la « désinfodémie ».
- Lisez le résumé de *Architects of Networked Disinformation*, un rapport en anglais sur les architectes de la désinformation en réseau (<http://newtontechfordev.com/wp-content/uploads/2018/02/Architects-of-Networked-Disinformation-Executive-Summary-Final.pdf>). Rédigez un article/blog ou produisez un vlog sur les techniques de communication convaincantes utilisées par les « architectes de la désinformation en réseau » pour mobiliser le sentiment populiste en faveur du programme de certains politiciens. Vous pouvez interroger des experts locaux pour disposer d'une comparaison avec le contexte local dans votre article/blog ou vlog. (Remarque : le rapport complet est également disponible à l'adresse <https://newtontechfordev.com/wp-content/uploads/2018/02/ARCHITECTS-OF-NETWORKED-DISINFORMATION-FULL-REPORT.pdf>)

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, lectures
- Production de matériel d'information-éducation-communication (par exemple, des affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs)
- Documents de recherche
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- La désinformation et les objectifs de développement durable
- Le droit à la confidentialité
- Les théories des biais cognitifs
- La vérité dans la publicité et les relations publiques

UNITÉ 5 : ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION ET MÉSINFORMATION

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- La vérification des faits et autres outils
- Les compétences en EMI pour lutter contre les désordres de l'information
- Les modèles de programmes d'EMI et les projets de lutte contre la mésinformation

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Montrer comment procéder à la vérification des faits et utiliser les techniques et outils connexes pour lutter contre la mésinformation et la désinformation
- Traduire les compétences en EMI en indicateurs de performance spécifiques tels qu'ils se manifestent en termes de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes
- Préparer un projet/programme d'action pour remédier à la mésinformation

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer. Vous en trouverez quelques exemples ci-dessous. Voir la Partie 1 pour d'autres exemples et des conseils plus détaillés à leur sujet.

- Exemples/études de cas
- Approche problématique-recherche
- Recherche
- Analyse de contenu/contexte
- Production

Exercice de groupe sur la vérification des faits : analyse du discours ou de la déclaration d'un fonctionnaire dans les environnements d'apprentissage. Énoncez des citations du discours ou de la déclaration. Demandez aux participants si chaque citation est une affirmation vérifiable ou juste une opinion. Cette affirmation et les faits qu'elle contient peuvent-ils être vérifiés ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Si l'affirmation et les faits qu'elle contient peuvent être vérifiés, comment procéderiez-vous pour le faire ? Demandez ensuite aux apprenants d'appliquer le processus de vérification des faits au contenu de l'affirmation. Demandez-leur de documenter le processus étape par étape, puis de débattre et de commenter la façon dont ils ont mené leurs recherches.

Pour enrichir la discussion, analysez les implications de fausses affirmations, telles que : Comment ce contenu a-t-il affecté les citoyens ? Qui est chargé de traiter les effets/conséquences des fausses affirmations ? Des mesures sont-elles prises pour traiter les effets/conséquences des fausses affirmations ?

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, lectures, visionnage de documents audiovisuels
- Production de matériel d'information-éducation-communication (par exemple, des affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs)
- Documents de recherche
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Enquêtes/rapports

Thèmes à approfondir

- Les Recommandations du Groupe d'experts de haut niveau de la Commission européenne sur les fausses informations et la désinformation en ligne⁵⁸

58. Direction générale des réseaux de communication, du contenu et des technologies. (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High-Level Group on fake news and online disinformation. Belgique : Union européenne.

Ressources et références

Article 19. (2015). Hate Speech Explained <https://www.article19.org/resources/hate-speech-explained-a-toolkit/>

Balancing Act : Countering Digital Disinformation While Respecting Freedom of Expression. Commission « Le large bande au service du développement durable », Union internationale des télécommunications et UNESCO (2020).

https://www.broadbandcommission.org/Documents/working-groups/FoE_Disinfo_Report.pdf

Bradshaw, Samantha et P. Howard. (2019). Global Disinformation Order 2019. Global Inventory of Organized Social Media Manipulation. Working Paper 2019. 2, Oxford UK Project on Computational Propaganda.

Le mur de l'humiliation (film, 2011) https://www.imdb.com/title/tt1930315/?ref_=nv_sr_srsq_0

David, Marian. (2004). Theories of Truth in Handbook of Epistemology, édité par Ilkka Niiniluoto, Matti Sintonen et Jan Woleński. Springer Science+Business Media Dodrecht.

Direction générale pour les réseaux de communication, le contenu et les technologies. (2018). A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the independent High-Level Group on fake news and online disinformation. Belgique : Union européenne.

Ireton, C. & Posetti, J. (2018). *Journalisme, fake news & désinformation : manuel pour l'enseignement et la formation en matière de journalisme*. Paris : UNESCO.

Jackson. Dean. 17 octobre 2017 Note thématique : Distinguishing Disinformation from Propaganda, Misinformation, and “Fake News.”

Kovach, Bill et Tom Rosenstiel. (2014). The Elements of Journalism. What Newspeople Should Know and the Public Should Expect (Revised and Updated). New York : Three Rivers Press.

Learning English. (22 mai 2018). *News literacy lesson 2: Verification, independence, accountability*. Extrait de <https://learningenglish.voanews.com/a/news-literacy-lesson-2-verification-independence-accountability/4388049.html>

Levitin, D. J. (2017). *Weaponized lies: How to think critically in the post-truth era*. New York, NY. Dutton.

Nery, J. (2019). “Democratic decay and disinformation in the digital age,” Friedrich Nauman Foundation for Freedom, 1-36. Extrait de <https://asia.fnst.org/sites/default/files/uploads/2019/04/26/democracydecayanddisinformationinthedigitalage.pdf>.

Ong, Jonathan Corpus et Jason A. Cabanes (2017). Architects of Networked Disinformation, Newton Tech4Dev Network

<http://newtontechfordev.com/wp-content/uploads/2018/02/ARCHITECTS-OF-NETWORKED-DISINFORMATION-FULL-REPORT.pdf>

Ordway, D. (2020). “Rated false”: Here’s the most interesting new research on fake news and fact checking. Extrait de https://www.niemanlab.org/2020/01/rated-false-heres-the-most-interesting-new-research-on-fake-news-and-fact-checking/?fbclid=IwAR2K6OPY-xCwpU0m5IRkXJnoYPjww7u8h_UiHCZMoYOak3ljiLTZlyb3wns

Silverman, Craig. (2020) Verification Handbook for Disinformation and Media Manipulation. European Journalism Centre. Extrait de

<https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/datajournalismcom/handbooks/Verification-Handbook-3.pdf>

Silverman, Craig. (2014) Verification Handbook for Investigative Reporting. European Journalism Centre. Extrait de <http://verificationhandbook.com/downloads/verification-handbook.2.pdf>

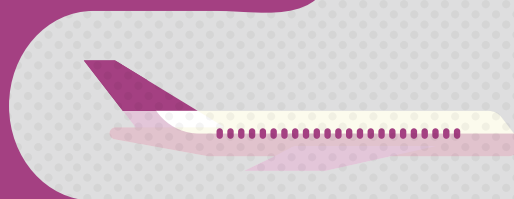
UNESCO Réfléchir avant de cliquer, réfléchir avant de partager <https://fr.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/visualresources>

UNESCO #PenseAvantDePartager, <https://fr.unesco.org/themes/gced/thinkbeforesharing>

Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York : Public Affairs (voir aussi les vidéos YouTube).

MODULE 5 :

LES PUBLICS EN TANT QUE CITOYENS



CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

En tant que public exposé à des contenus en ligne ou hors ligne, nous avons tous des expériences différentes. Et, de plus en plus, nous faisons ces expériences par le biais d'entreprises de communication numérique et d'entrepreneurs numériques en ligne soutenus par les réseaux sociaux et les technologies numériques telles que la téléphonie mobile et les applications. Dans de nombreuses régions, les enfants et les adultes passent une grande partie de leur temps chaque jour à consulter les médias en ligne et à participer à des activités de communication numérique. Dans les dernières décennies du XX^e siècle, une hypothèse communément admise était qu'un public donné pouvait être un groupe homogène d'individus passifs ou réceptifs qui interpréteraient un texte ou une forme de média de la même manière ou de manière similaire. C'était souvent le cas avec la télévision, en particulier à ces débuts, dans la mesure où la communication n'était généralement pas multidimensionnelle avec plusieurs boucles de rétroaction. Le contexte actuel, basé sur Internet, a considérablement complexifié non seulement les moyens de communication, mais aussi les personnes avec lesquelles nous communiquons. Nous pouvons maintenant être considérés, simultanément, comme des consommateurs (parfois appelés « publics cibles », y compris des cibles pour des publicités axées sur les données et des contenus sélectionnés) et des participants actifs, ce qui signifie que nous sommes également producteurs et créateurs de contenus.

Les publics cibles sont des groupes de lecteurs, de téléspectateurs ou d'auditeurs et, de plus en plus, d'utilisateurs, définis par des caractéristiques démographiques et autres telles que l'âge, le contexte ethnoculturel, le statut socioéconomique, le genre, l'identité ou les intérêts. Ceux-ci pourraient être considérés comme un groupe spécifique pour lequel divers acteurs développent et façonnent des messages. Les annonceurs ont par exemple été traditionnellement préoccupés par l'achat du temps ou de l'espace qui leur permettra de toucher un public cible ou démographique spécifique. Dans le secteur de la télévision, les annonceurs achètent des créneaux horaires commerciaux sur un réseau au cours d'un programme particulier si ce programme attire le public qu'ils souhaitent atteindre. De nombreux programmes sont conçus dès le départ pour attirer certains types de publicité. Actuellement, dans le contexte des nouveaux médias et des réseaux sociaux, en particulier, des algorithmes, des empreintes numériques et des outils de traçage ont été conçus pour identifier ou sélectionner subrepticement les utilisateurs. Ainsi, des schémas marketing sophistiqués peuvent être développés pour présenter aux utilisateurs des annonces publicitaires et d'autres contenus sans qu'aucun public n'en ait fait la demande ni même ne soit conscient que ces annonces sont liées à leur consommation. Une personne intéressée par une destination spécifique, par exemple, peut rechercher des informations via un navigateur, puis voir des publicités s'afficher sur les réseaux sociaux auxquels elle accède par la suite de manière transparente, ce qui illustre la façon dont l'accès, l'utilisation et les informations et messages ciblés peuvent être imbriqués de manière exponentielle. Voir le Module 10 pour en savoir plus sur la publicité.

Les individus sont toutefois des citoyens et non de simples publics. Ces citoyens ont une valeur bien supérieure à celle de la seule consommation de contenus. La façon

dont nous interprétons les messages et les interactions peut être liée à nos expériences sociopsychologiques et à notre vécu, ainsi qu'à nos valeurs, attitudes et comportements, compte tenu de nos identités culturelles, économiques, ethnoraciales et autres. Bien qu'il existe encore des inégalités, des obstacles et des divisions susceptibles d'entraver et de diminuer les relations sociales dans le monde entier, il existe également une myriade de possibilités et d'ouvertures pour interagir et communiquer avec les autres au-delà des obstacles linguistiques, géographiques, culturels et politiques. Cette situation, à laquelle s'ajoutent des problématiques sérieuses qui transcendent les préoccupations nationales et locales, telles que l'environnement, les migrations, le racisme, les conflits, la pauvreté et les politiques économiques, est directement liée à la citoyenneté mondiale. Avec la mobilité croissante des personnes (menacée par la crise de la COVID-19 au moment de la rédaction du présent programme), l'accès aux communications sur Internet et la circulation des idées, de la culture et de l'éducation, la citoyenneté mondiale devient de plus en plus nécessaire pour faire face à des problèmes de longue date et pour lutter pour la paix, l'égalité sociale et la survie culturelle, en particulier pour les groupes marginalisés et les peuples autochtones. Selon IDEAS for global citizenship (et Oxfam) :

Un citoyen mondial est une personne qui :

- Est consciente du monde dans son ensemble et de son propre rôle de citoyen du monde
- Respecte la diversité et y accorde de la valeur
- Comprend la façon dont le monde fonctionne
- Est indignée par l'injustice sociale
- Participe à la communauté à différents niveaux, du local au mondial
- Souhaite agir pour faire du monde un endroit plus équitable et plus durable
- Assume la responsabilité de ses actions

L'UNESCO aborde le sujet comme suit : « La définition de l'éducation à la citoyenneté mondiale est discutée, c'est pourquoi il n'existe pas de définition universelle. L'éducation à la citoyenneté mondiale ne bénéficie pas non plus d'un statut juridique. Elle renvoie à un sentiment d'appartenance à une communauté mondiale et à une compréhension commune de l'humanité, dont les membres feraient l'expérience, à l'échelle mondiale, de la solidarité, ainsi que d'une identité et d'une responsabilité collectives. La citoyenneté mondiale peut être considérée comme une éthique à adopter ou une métaphore plutôt qu'une adhésion formelle. La citoyenneté mondiale, en tant que cadre de l'action collective, peut et doit

générer des actions et susciter un engagement parmi ses membres par le biais d'activités civiques visant à promouvoir un monde et un avenir meilleurs. »⁵⁹

Pour être des citoyens mondiaux efficaces, les jeunes et les adultes doivent être souples, créatifs et proactifs. Ils doivent savoir résoudre des problèmes, prendre des décisions, réfléchir de manière critique, communiquer efficacement leurs idées et bien travailler en équipe et en groupe. Ces compétences et attributs sont de plus en plus reconnus comme étant essentiels pour réussir dans d'autres domaines de la vie du XXI^e siècle, y compris dans de nombreux milieux professionnels. Ces aptitudes et qualités ne peuvent pas être développées sans l'application de méthodes d'apprentissage actives en vertu desquelles les élèves apprennent par la pratique et la collaboration.

L'éducation et, aux fins du présent programme, l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM), revêtent une pertinence considérable pour l'équation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Comme nous allons le montrer, l'EMI et l'ECM ont des objectifs communs.

Ce module explorera plusieurs questions clés :

1. Comment la citoyenneté mondiale influe-t-elle sur les façons dont nous pourrions considérer la notion de public par rapport aux contenus, aux institutions et aux technologies ?
2. Quelle pourrait être l'influence de la formation et de l'expérience d'un producteur/auteur sur la compréhension d'un texte sous toutes ses formes ?
3. Quels autres facteurs déterminent la façon d'interpréter un contenu (variables culturelles, éducatives, identitaires, etc.) ?
4. Comment la construction d'un guide textuel ou d'un modèle d'éducation aux médias et à l'information pourrait-elle renforcer un processus d'interprétation critique ?
5. Comment les publics utilisent-ils l'écologie des communications dans leur vie quotidienne, et quel en est l'impact ?

59. UNESCO. 2017. L'ABC de l'éducation à la citoyenneté mondiale https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232_fre

UNITÉS

UNITÉ 1 :
COMPRENDRE LA CITOYENNETÉ
MONDIALE

UNITÉ 2 :
PUBLICS

UNITÉ 3 :
EMI, FOURNISSEURS DE CONTENUS
ET ENGAGEMENT CIVIQUE

UNITÉ 4 :
INFORMATION CONTRÔLÉE PAR
LES CITOYENS ET JOURNALISME
CITOYEN

UNITÉ 1 : COMPRENDRE LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- Les compétences en EMI requises pour analyser des défis réels et travailler à leur résolution
- L'importance de l'éducation aux médias et à l'information par rapport à la citoyenneté mondiale
- La nécessité d'une coopération multipartite dans l'environnement d'apprentissage et en dehors
- La reconnaissance de nos suppositions, de nos expériences, de nos antécédents et de nos croyances, ainsi que de leur influence sur notre vision du monde
- Le rôle que peut jouer la mondialisation de l'information et de la communication en faveur de la citoyenneté mondiale. Voir les Modules 13 et 14 pour plus d'informations sur ce sujet.

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire le lien entre EMI et citoyenneté mondiale, ainsi que sa pertinence pour l'apprentissage
- Comprendre l'importance de la réflexion critique et d'un comportement respectueux et éthique à l'égard des questions mondiales, régionales, nationales et locales, et reconnaître l'interconnexion et l'interdépendance des différents pays et populations
- Énumérer les avantages de l'appartenance à une humanité commune, avec des valeurs partagées et un pouvoir d'action commun, ainsi que de l'empathie, de la solidarité et du respect des différences et de la diversité.

L'ECM dévoilée

Presque tous les aspects couverts dans ce programme d'EMI sont liés à l'ECM. L'UNESCO a développé de nombreuses ressources d'enseignement et d'évaluation sur l'ECM. La plupart sont répertoriées dans la section Ressources ci-dessous. Cette unité vise donc à donner aux utilisateurs des informations sur le lien entre l'EMI et l'ECM et à les diriger vers les ressources en ECM de l'UNESCO et d'autres partenaires.

L'UNESCO définit l'ECM de la manière suivante :

L'éducation à la citoyenneté mondiale cherche à transformer les apprenants en les dotant des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour contribuer à la promotion de la tolérance, de l'équité et de la paix dans le monde. L'éducation à la citoyenneté mondiale adopte « une approche pluridimensionnelle qui repose sur des concepts et des méthodes qui s'appliquent déjà dans d'autres domaines, notamment l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation en vue du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale », et elle vise à promouvoir leurs objectifs communs. L'éducation à la citoyenneté mondiale repose sur une perspective d'apprentissage tout au long de la vie qui commence dès la petite enfance et se poursuit à travers chaque niveau d'éducation jusqu'à l'âge adulte, ce qui exige « des démarches formelles et informelles, des interventions portant aussi bien sur les programmes que sur les activités extrascolaires, et des méthodes conventionnelles et non conventionnelles d'incitation à une plus grande participation⁶⁰ ».

Lorsque vous pensez au « public », envisagez aussi ce concept dans le contexte de la citoyenneté mondiale. Il est important de ne pas voir le public de manière isolée car il existe de nombreux publics et « mini-publics » divergents, qui se recoupent et peuvent facilement se former et s'informer, et qui peuvent être non seulement des destinataires, mais aussi des producteurs et distributeurs de contenus. Les médias traditionnels et officiels, bien que toujours importants, peuvent désormais être contestés, façonnés et masqués par une multiplicité d'autres fournisseurs de contenus, réseaux, applications et systèmes. Nous ne pouvons en effet pas savoir exactement qui lit, regarde, écoute un contenu ou interagit avec lui à un moment donné. Et cela a son importance, parce qu'une partie de nos messages, vidéos, podcasts, commentaires, images, etc. peuvent devenir « viraux » comme ils peuvent être ignorés, mal interprétés, ou trouver de nouveaux publics inconnus avec lesquels construire des alliances. Ils peuvent être mélangés, révisés dans différents contextes et écrasés par d'autres éléments (tels que différents aspects visuels ou audio). Cette situation a plusieurs implications. Elle peut compromettre ou contribuer aux objectifs déclarés de la citoyenneté mondiale mentionnés ci-dessus. Elle crée des répercussions pour les producteurs/fournisseurs de contenus et les consommateurs. Celles-ci s'ajoutent aux défis que doit relever le secteur de l'éducation, qui doit servir de médiateur dans l'utilisation, l'interprétation et l'engagement des contenus au sens large. Dans le même temps, l'écologie de l'information et de la communication est imprégnée de considérations de citoyenneté mondiale. Les jeunes, en particulier, sont préoccupés par le monde qu'ils voient, auquel ils contribuent et dont ils héritent.

Éducation à la citoyenneté mondiale et EMI

L'UNESCO et de nombreuses parties prenantes à travers le monde font la promotion du concept d'éducation à la citoyenneté mondiale. Selon le cadre de l'UNESCO, l'éducation à la citoyenneté mondiale existe dans plusieurs dimensions distinctes. Dans l'introduction de ce module, nous avons souligné l'importance de l'apprentissage social et de l'apprentissage socioémotionnel. Deux éléments clés de l'éducation à la citoyenneté mondiale se rapportent à l'apprentissage social et au fait d'être un citoyen numérique actif. Vous trouverez une liste détaillée des objectifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans la ressource *Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage* de l'UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

60. Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage (UNESCO, 2015). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

Le Tableau 5.1 ci-dessous illustre cette relation et la façon dont les réseaux sociaux peuvent être utilisés pour l'apprentissage créatif, avec des suggestions d'activités liées aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

Tableau 5.1 : Éducation aux médias et à l'information et Éducation à la citoyenneté mondiale

OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ⁶¹	OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION	LIEN ENTRE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE ET L'EMI	ACTIVITÉS : UTILISATION DES RÉSEAUX SOCIAUX POUR L'APPRENTISSAGE CRÉATIF DE L'EMI ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE
Encourager les apprenants à analyser les problèmes de la vie réelle avec un esprit critique et à identifier les solutions possibles de manière créative et novatrice	L'EMI consiste à acquérir des compétences pour analyser et aborder de manière critique des problèmes réels qui sont reflétés et parfois amplifiés par des fournisseurs de contenus individuels ou institutionnels sur diverses plateformes technologiques.	L'EMI est un moyen de stimuler la réflexion critique des citoyens et a plus de force lorsqu'elle est intégrée à d'autres compétences sociales telles que les compétences interculturelles ou l'éducation culturelle.	Les réseaux sociaux sont des ressources basées sur des algorithmes et des activités commerciales qui vous permettent de découvrir, d'évaluer et d'analyser des débats ou des problématiques qui agitent actuellement le monde ou votre pays. Les réseaux sociaux peuvent faire office d'espaces publics en ligne, mais aussi contribuer à la fragmentation, voire à la polarisation, des communautés. Les éducateurs et les apprenants peuvent identifier des thèmes ou des sujets présentant un intérêt spécifique pour eux ou pour leurs objectifs d'apprentissage. À partir de là, ils peuvent étudier et analyser de manière critique les éléments du débat sur ce sujet qui se poursuit sur les réseaux sociaux : le contexte, les acteurs, les questions ou les points de vue ; quel est le récit dominant, est-ce que tous les acteurs ont un accès égal au débat, est-il représentatif, quelle est l'influence sur l'élaboration de politiques ? Il existe plusieurs façons de concevoir des activités de réflexion critique qui permettent d'examiner des débats réels. Les éducateurs peuvent également développer des activités pour enseigner aux apprenants la façon de pratiquer leurs techniques de recherche et de vérifier des informations par le biais de multiples sources sur les réseaux sociaux. Ces sources peuvent être recoupées et les faits vérifiés auprès d'autres sources d'information fiables, telles que des sites d'information ou des journalistes crédibles. (voir la section Activités de l'Unité 2 ci-dessous pour plus d'exemples). Voir les exemples ci-dessus. (voir la section Activités de l'Unité 2 ci-dessous pour plus d'exemples).

61. UNESCO (2014) Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle. UNESCO, Paris, France, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000230062>.

<p>Aider les apprenants à remettre en question les visions du monde et les rapports de force propres aux discours dominants et à tenir compte des personnes/ des groupes systématiquement sous-représentés/ marginalisés</p>	<p>Une partie essentielle de l'EMI consiste à permettre aux citoyens d'évaluer de manière critique comment les fournisseurs de contenus affirment leur pouvoir, privilégient certains contenus ou permettent une diversité de voix et une expression libre, représentent la réalité, l'information, la politique, les groupes sociaux, les origines ethniques, le genre, etc. Cette compréhension suppose également d'évaluer si les fournisseurs de contenus soutiennent, autorisent ou perpétuent les violations des droits des individus. Cela se rapporte au rôle global de l'individu et à ce que Frau-Meigs (2013) appelle « autogestion et engagement⁶² » (p. 183, cité dans ibid).</p>	<p>L'EMI est à la fois un moyen et une fin pour mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté mondiale.</p>	<p>Voir les exemples ci-dessus. (voir la section Activités de l'Unité 2 ci-dessous pour plus d'exemples).</p>
<p>Se concentrer sur la participation à des actions individuelles et collectives pour provoquer les changements désirés</p>	<p>L'EMI permet aux citoyens de prendre en compte leurs structures sociales et leur environnement. Elle leur permet d'agir individuellement, en collaboration et de manière autonome dans leur écologie de communication, en prenant des mesures pouvant conduire à des effets positifs, à des changements, à des débats ou à des objectifs désirés.</p>	<p>L'EMI est une forme d'engagement civique.</p>	<p>Comme mentionné ci-dessus, les éducateurs peuvent développer des activités autour des objectifs de développement durable de l'ONU afin d'explorer avec les apprenants la façon dont un individu ou un groupe a provoqué des changements dans les discours sociaux, dans le secteur privé ou dans les politiques publiques. Lorsque vous déployez ce type d'activité, assurez l'équilibre entre les mouvements ou les actions réussis et ceux qui ont échoué, et explorez les raisons de ces échecs.</p>
<p>Impliquer de multiples parties prenantes, y compris en dehors du cadre d'apprentissage et au sein de la communauté, et plus généralement de la société</p>	<p>L'EMI s'étend à l'apprentissage en classe et en dehors de la classe, ce qui permet un enrichissement mutuel.</p>	<p>L'EMI permet d'établir des liens critiques entre les contenus, les institutions et les parties prenantes dans les environnements d'apprentissage formels.</p>	<p>Les réseaux sociaux peuvent être des outils d'apprentissage dans la salle de classe et en dehors. Les éducateurs peuvent concevoir des activités qui s'appuient sur les expériences d'apprentissage des personnes et des citoyens à l'extérieur de la salle de classe et les intégrer dans un environnement d'apprentissage formel. Explorez ce qui a constitué l'apprentissage dans ce contexte, quels contenus ont conduit à l'apprentissage, s'il y a une contradiction entre ce qui a été appris en ligne, par exemple, et les réalités hors ligne ; les intervenants qui ont influencé les contenus, dans quel but, et si l'apprentissage a bénéficié de leur apport ou non. (voir la section Activités de l'Unité 2 ci-dessous pour plus d'exemples).</p>

62. Frau-Meigs 2013, p. 183 dans Carlsson et Culver (2013), Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. Yearbook 2013, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Université de Göteborg, Suède.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 2 : PUBLICS : CONTEXTES NATIONAUX ET MONDIAUX

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- Développement et ciblage des publics
- Comment les publics négocient le sens
- Comment les publics sont affectés par la notion de citoyenneté mondiale
- Comment nous considérons les utilisateurs de médias comme des consommateurs actifs, des producteurs et des utilisateurs

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Explorer la notion de public, y compris les facteurs pouvant influencer sur la façon dont les individus et les publics interprètent les contenus différemment
- Analyser la façon dont les publics sont identifiés et ciblés, de manière explicite et implicite
- Expliquer comment les publics choisissent de consommer et d'interagir avec certains types d'informations spécifiques, avec la presse écrite, et dans quelle mesure il s'agit d'une situation fluide
- Analyser la façon dont les publics réagissent aux informations, aux textes de la presse écrite et aux textes numériques, et expliquer les facteurs déterminants, en particulier dans le contexte de la citoyenneté mondiale
- Examiner les relations dynamiques, corrélées et potentiellement transformatrices entre la production, le message, l'engagement et le public
- Tenir compte de l'importance de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans la production, la consommation et l'engagement avec les médias

Publics et exclusion

La négociation du sens des textes (y compris les images, vidéos et médias interactifs comme les jeux électroniques), en général, peut être influencée par un certain nombre de facteurs aux niveaux de la production et de l'interprétation. Un même contenu peut être compris de façon très différente suivant le public. La présence ou l'absence de filles et de femmes dans les médias peut envoyer des messages et des significations explicites et implicites aux destinataires. Il n'y a pas de neutralité dans la façon dont chacun déduit le sens de ce qu'il voit car nous avons tous des biais dûs à nos expériences de la vie réelle. Posons-nous par exemple la question suivante : qu'est-ce qui est considéré comme raciste ou discriminatoire dans un récit ou un ensemble de discours donné ? Selon les personnes consultées, la réponse peut varier considérablement. Les réseaux sociaux jouent un rôle important en permettant le développement de la compassion, de la compréhension et d'alliances solidaires, tout en étant également capables de fournir des niches et des espaces où la discrimination, les stéréotypes et la marginalisation peuvent être encouragés.

Funk, Kellner et Share (2016) ont mis en évidence les dimensions du public et d'autres questions clés dans leur cadre sur l'éducation critique aux médias. Nous pourrions également parler d'éducation critique aux médias et à l'information pour une référence plus large et adapter leurs idées comme dans le tableau ci-dessous.

QUESTIONS DE L'ECM	CONCEPTS DE L'ECM
1. Qui sont toutes les personnes qui ont pu faire des choix ayant contribué à la création de ce texte ?	Constructivisme social : toute information est coconstruite par des individus et/ou des groupes de personnes qui font des choix dans des contextes sociaux de pouvoir et d'influence.
2. Comment ce texte a-t-il été construit et mis à disposition/consulté ?	Langues/sémiotique : chaque fournisseur de contenus institutionnel utilise un langage avec une grammaire et une sémantique particulières, y compris les genres audio et visuel. Voir le Module 7 pour plus d'informations sur ce sujet.
3. Comment ce texte pourrait-il être compris différemment ?	Public/positionnement : les individus et les groupes comprennent les messages des médias de façon similaire et/ou différente selon de multiples facteurs contextuels.
4. Quels sont les points de vue, valeurs et idéologies représentés ou absents de ce texte ou influencés par le fournisseur ?	Politique de représentation : les messages et les institutions par lesquelles ils cheminent ont toujours un biais ; ils soutiennent et/ou contestent les hiérarchies dominantes de pouvoir, de privilège et de plaisir.
5. Pourquoi ce texte a-t-il été créé et/ou partagé ?	Production/institutions : tous les textes ont un but (souvent commercial ou gouvernemental) façonné par les créateurs et/ou les systèmes dans lesquels ils opèrent.
6. Qui ce texte avantage-t-il et/ou désavantage-t-il ?	Justice sociale : un contenu est un terrain de lutte qui perpétue ou remet en question les idées positives et/ou négatives sur les personnes, les groupes et les enjeux ; il n'est jamais neutre.

Ce modèle, en plus du contexte de la citoyenneté mondiale (et de l'ECM) et du contexte de l'évolution rapide de l'environnement des médias, souligne à quel point l'engagement dans l'écologie de l'information et de la communication peut être dynamique, de grande envergure et efficace. Même lorsque nous ne sommes pas en contact avec eux, nous sommes souvent influencés et façonnés par les médias, étant donné que certaines formes culturelles et événements mondiaux peuvent être largement influencés par le discours local et la diffusion de l'information. C'est la raison pour laquelle nous devrions nous préoccuper du contrôle et de l'influence hégémoniques de l'écologie de l'information et de la communication, qui peut désavantager et marginaliser de manière disproportionnée des groupes, voire des sociétés ou des régions.

Approches et activités pédagogiques

- Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.
- Recueillez et décrivez des exemples de la façon dont les citoyens utilisent les divers fournisseurs de contenus et les TIC dans leur vie quotidienne. Explorez et examinez les sujets mis en avant par des célébrités du monde du divertissement, et demandez-vous qui en est le public cible ? Qui y est inclus/exclu, et quels sont les thèmes et indicateurs centraux susceptibles de réaffirmer l'identité et le public ? Que vous indiquent ces sources sur la façon dont les publics utilisent le contenu ? En quoi ces utilisations pourraient-elles être différentes de ce que les producteurs avaient prévu ?
- Imaginez la manière dont une famille dont l'environnement est complètement différent de ceux présentés dans une émission de télé-réalité, un spectacle de divertissement, les actualités, etc. interprète certains programmes de télévision actuels ou des publicités. Que cela révèle-t-il sur les fournisseurs de contenus et les publics d'aujourd'hui ? Quelles en sont les implications pour la société ?
- Pensez aux rapports qu'entretiennent les groupes marginalisés, qui peuvent varier selon le contexte (peuples autochtones, groupes racisés, groupes ayant un statut socioéconomique faible ou vivant dans la pauvreté, minorités ethniques et religieuses, femmes, membres de la communauté LGBTQI+, etc.), avec les médias traditionnels au regard de la représentation des médias et de la réaction du public.
- Examinez les différences entre les médias traditionnels, y compris les journaux traditionnels, la télévision et la radio, et les autres fournisseurs plus récents tels que les réseaux de médias alternatifs et les groupes d'activistes formés en ligne, etc.
- Débattre de la façon dont les citoyens, en particulier les étudiants, interagissent avec les réseaux sociaux, et dont leur engagement affecte leurs attitudes, leurs comportements et leurs actions au quotidien. Quelles en sont les implications ? Leurs actions sur les réseaux sociaux sont-elles ou non synonymes d'une plus grande participation des citoyens ? Observe-t-on une forme de relâchement où l'action civique se limite à cliquer sur des boutons « J'aime » ou à partager des publications ? Quels sont leurs principaux intérêts et préoccupations ? Les éducateurs devraient effectuer des recherches et développer d'autres activités portant sur le lien entre citoyenneté mondiale et réseaux sociaux.

- Réfléchissez à la manière dont les publicités affectent notre utilisation, notre interprétation et notre compréhension des contenus et de leurs fournisseurs. Avons-nous conscience du placement de produits dans les films, à la télévision, dans les publications imprimées, à la radio et sur Internet ? Quelle est notre compréhension des algorithmes qui imprègnent notre lecture du monde et notre utilisation des médias avec des publicités programmées sur la base de notre empreinte numérique, ou de ce que les décideurs pensent savoir de nos centres d'intérêts individuels ? Analyser les publicités sur les réseaux sociaux pourrait être le point de départ pour découvrir la manière dont nous sommes ciblés. Demandez aux participants de s'interroger sur les dimensions économiques de la publicité et sa potentielle influence sur ce que nous savons et la façon dont nous sommes incités à interagir. Les médias et les plateformes numériques peuvent-ils exister sans publicité ou du moins sans publicité microciblée axée sur les données et capable de manipuler les comportements ? Quels modèles commerciaux alternatifs pourrions-nous imaginer ? Pour en savoir plus sur la publicité, consultez le Module 10.
- Examinez la manière dont les moteurs de recherche sur Internet présentent les données. Débattre de la façon dont les annonceurs ou les producteurs peuvent acheter un meilleur référencement, lorsque les recherches sur Internet mettent en avant certaines informations au détriment des autres. Dans quelle mesure le contexte local est-il pris en compte lors de l'utilisation d'Internet ? Mais surtout, quelles informations, images, idées et préoccupations sont négligées ou exclues, et lesquelles sont le plus souvent affichées ? Quelles sont les implications de cette situation pour la consommation et la production de contenus et la citoyenneté mondiale ?
- Analysez les valeurs et les messages transmis par le biais d'un contenu médiatique populaire, tel qu'un programme de télévision, et sur les réseaux sociaux. Comment les messages pourraient-ils changer si des personnes d'un groupe social différent (de par leur âge ou origine ethnique, par exemple) étaient incluses, ou si les personnages masculins et féminins échangeaient leurs rôles ? Quel impact cela pourrait-il avoir sur le public ? Qu'est-ce qui changerait et pourquoi, et quelles pourraient en être les conséquences, le cas échéant ?
- Analysez en quoi la langue est un facteur clé pour déterminer quels contenus sont présentés, comment, dans quelle mesure, et comment cela peut affecter ce que nous savons et notre façon d'agir ? Les langues locales sont-elles aussi facilement disponibles, représentées et influentes que certaines autres langues ? Quel est l'impact de la prédominance de certaines langues sur les autres ? Cela a-t-il une influence sur notre base de connaissances en faveur de valeurs, d'attitudes et de comportements qui pourraient ne pas correspondre à nos valeurs culturelles locales ? Cette hégémonie peut-elle se transformer en diversité ?
- Étudiez des mèmes diffusés sur les réseaux sociaux, et cherchez à comprendre quel peut en être le public. Sélectionnez plusieurs mèmes et analysez ce qui est nécessaire pour les comprendre, et s'ils peuvent être compris différemment selon le public. Demandez aux étudiants de créer des mèmes afin de contextualiser et de résoudre des problèmes et des questions au sein de leurs propres sociétés. Discutez ensuite des implications de la façon dont les mèmes sont utilisés, diffusés (au point de devenir parfois viraux) et interprétés. Incluez dans cette analyse les variables de l'humour, de l'ironie, de la créativité, du savoir culturel et de l'interprétation du public comme moyens d'évaluer l'influence des mèmes sur la citoyenneté mondiale.

- Qu'est-il possible de dire dans et par les médias, quels éléments sont bloqués ou exclus, et pourquoi ? Comment les images sont-elles utilisées pour transmettre des messages ? Discutez des raisons pour lesquelles certains sujets semblent tabous et sont moins bien représentés que d'autres. Qu'est-ce que cela dit du public et des relations de pouvoir vis-à-vis fournisseurs de contenus ?
- Examinez le matériel promotionnel disponible pour les lycées et les universités de votre région. À quoi ressemblent les élèves qui y sont éventuellement présentés ? Que font-ils ? Quelle est l'image véhiculée dans ce matériel ? Quelle impression donne-t-il de l'établissement qu'il présente ? S'agit-il d'élèves réels ou de mannequins ? Peut-on observer des préjugés liés au genre ? Si les élèves ne sont pas présentés, quelles images ont été choisies et que disent-elles de l'établissement ? D'après votre analyse du matériel, qui est le public cible ? Quel est le message transmis ? Quelle est l'influence du cadrage souhaité sur la réception ?

Évaluation et recommandations

- Création d'un modèle, d'un tableau ou d'un instrument d'évaluation pour identifier le public cible de types de contenus précis
- Collage de messages dans les médias et en ligne avec un nuage de mots qui décrit les influences principales ainsi que les publics
- Analyse textuelle des principaux médias et plateformes numériques (orientation, impact potentiel, public, etc.)
- Analyse textuelle des réseaux sociaux (Facebook, WeChat, VK, Twitter, Instagram, TikTok, Taringa!, YouTube, etc.) afin de déterminer les facteurs clés (orientation, impact potentiel, public, etc.)
- Conception et lancement d'une petite enquête sur la compréhension de l'importance de la citoyenneté mondiale par rapport aux publics, aux contenus et aux institutions qui les fournissent.

UNITÉ 3 : EMI, MÉDIAS NUMÉRIQUES ET ENGAGEMENT CIVIQUE

Durée : 2 heures

Aujourd'hui, la nécessité de la « citoyenneté mondiale » et de l'« engagement civique », et l'intérêt que suscitent ces concepts, revêtent un nouveau caractère urgent, causé au moins en partie par l'accès sans précédent aux fournisseurs de contenus et aux outils numériques dont disposent aujourd'hui les individus, et qui leur permettent de collaborer, de communiquer et de participer à une échelle jamais vue auparavant.

Il y a plus d'un demi-siècle, l'expert en communication Marshall McLuhan a développé de nombreuses idées qui ont eu une influence significative sur la façon dont nous définissons notre « conscience globale ». McLuhan était conscient de l'impact profond des technologies sur notre identité, nos relations et nos communautés, mais aussi sur les façons dont

nous pourrions y participer. Bien avant l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux, il a inventé l'expression « village mondial » pour décrire les manières dont les fournisseurs de contenus connecteraient le public et les utilisateurs. Il pensait en effet que les fournisseurs de contenus influenceraient nos actions, nos attitudes et nos comportements, y compris notre façon de penser le monde et nous-mêmes. « Nous façonnons nos outils et, à l'avenir, ce sont nos outils qui nous façonneront » (McLuhan, 1964).

Allant encore plus loin aujourd'hui, les chercheurs s'intéressent de près à la définition de ce « nous ». Ils se demandent quelles entités créent les outils et pourquoi, quel est leur modèle commercial et s'il existe des internalités et des externalités potentiellement nuisibles. Cette approche les pousse ensuite à évaluer qui bénéficie/ne bénéficie pas de l'essor des TIC dans le monde actuel.

L'infusion de l'utilisation des réseaux sociaux, de la consommation, de la production, de l'engagement et de la créativité dans tous les aspects de notre vie personnelle, sociale, professionnelle et communautaire a modifié notre façon de penser la citoyenneté, la démocratie et la participation civique. La question de l'EMI se retrouve ainsi au cœur de cette nouvelle écologie de la communication et de l'information, ce qui ouvre la voie à des interrogations sur la manière dont nous interagissons avec les autres et avec les publics (connus et inconnus, visibles et invisibles, engagés et occasionnels) et sur l'impact potentiel de ces interactions.

Thèmes clés

- Les implications des nouvelles technologies pour la citoyenneté mondiale et l'engagement civique
- Le rôle de la voix et du pouvoir d'action individuel et collectif dans l'engagement civique
- Les stratégies pédagogiques qui mettent l'accent sur la participation active aux réseaux sociaux et qui les relient aux droits démocratiques, à la citoyenneté active et aux compétences
- Les exemples de stratégies qui reconnaissent et promeuvent une diversité d'utilisateurs, d'entreprises de communication numérique et de possibilités de participation civique
- Le potentiel de l'éducation aux médias et à l'information et de l'engagement civique en classe, au sein des communautés et dans les institutions civiques

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Examiner les stratégies employées pour attirer les publics vers divers espaces en ligne
- Identifier les rôles que les participants peuvent jouer dans les espaces en ligne
- Analyser les façons dont l'identité, l'objectif et le public visé sont créés et communiqués par le biais de divers réseaux sociaux et d'autres fournisseurs de contenus
- Identifier les façons dont les publics peuvent participer à l'engagement civique ou à l'action sociale par le biais des entreprises de communication numérique

L'engagement civique et l'environnement de la classe

En explorant les possibilités d'engagement civique, de nombreux éducateurs et apprenants s'impliquent dans un processus d'enquête où ils analysent les réseaux sociaux et les façons dont ils peuvent être utilisés dans le cadre d'actions sociales. Ils débattent de la manière dont les entreprises de communication numérique créent des espaces en ligne où les personnes qui partagent un intérêt pour une question ou une « affinité » similaire peuvent se réunir, et où les informations peuvent être facilement obtenues et largement distribuées par le biais des réseaux sociaux existants (Jones et Hafner, 2012).

Ces expériences en classe soulignent la nécessité d'une pédagogie critique axée sur les technologies et leur utilisation. La pédagogie critique, telle que développée par Paulo Freire et reprise par de nombreux autres spécialistes et activistes, vise à examiner et à résoudre les problèmes des relations de pouvoir inéquitables et à étudier le sens de l'oppression dans les relations sociales en cherchant à conduire à l'émancipation et à la prise de conscience. Plus simplement, la pédagogie critique n'est pas une méthodologie, mais plutôt un processus sans fin de recherche des façons de cultiver et de réaliser une éducation transformatrice significative et engagée de manière critique pour chaque élève et chaque membre de la société.

La pédagogie critique de l'EMI invite les apprenants à réfléchir à la façon dont la technologie peut être utilisée pour améliorer ou supprimer les opportunités d'engagement et de transformation civique. L'EMI exige que les éducateurs donnent aux apprenants des occasions d'utiliser les nouvelles technologies pour explorer les questions et les sujets pertinents dans leurs classes (c'est-à-dire, enseignent par le biais de diverses technologies), mais utilisent aussi ces occasions pour enseigner de manière critique sur les technologies. Cela implique de donner aux apprenants la possibilité de réfléchir de manière critique aux espaces et contenus en ligne, aux techniques employées pour attirer des publics, à leur propre comportement en ligne et aux aspects clés du processus d'engagement. La façon dont les apprenants utilisent eux-mêmes les sites de réseautage social, les réseaux sociaux, les applications et les pratiques connexes sont des sujets importants pour toute classe.

L'analyse et l'évaluation d'un espace en ligne, y compris ses implications sociales et politiques, s'appuient sur trois domaines clés : 1) l'identification de l'objectif de l'espace lui-même et l'examen de l'idéologie et des valeurs qui sous-tendent cet espace et qui y sont représentées ; 2) l'identification des personnes qui ont créé cet espace et le contrôlent, et l'analyse des raisons pour lesquelles il a été conçu d'une telle manière ; 3) l'identification du public cible de cet espace, de la façon dont il est utilisé, et de ses bénéficiaires.

Les questions suivantes peuvent être utilisées par les éducateurs et les apprenants pour approfondir le sujet, mais aussi pour contribuer au développement d'un cadre d'analyse et de compréhension critique des entreprises de communication numérique en tant qu'« espaces » construits représentant certaines idéologies et valeurs et pouvant être utilisés de différentes façons par des publics différents.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Comment ces espaces rassemblent-ils les utilisateurs ou, au contraire, les poussent-ils dans des chambres d'écho et dans des communautés potentiellement exclusives ? Diffèrent-ils de la manière dont vous pourriez vous réunir hors ligne ? Quels sont les types de relations sociales créées via le site ?
- Quels sont les types de communications ou d'interactions possibles ? En face à face, une seule personne face à plusieurs, plusieurs personnes face à plusieurs ? Quel est l'effet de ce type de communication ? Quelles sont les règles ou les normes d'interaction ? Comment apprenez-vous ces règles ?
- Que savez-vous des personnes présentes sur le réseau ? Que savent-elles de vous ? Quelles sont les informations révélées et cachées ? Pourquoi est-ce le cas ?
- Quelles sont les valeurs promues dans cet espace ? Comment ces valeurs sont-elles rendues visibles ? L'espace est-il détenu et contrôlé par un particulier, une institution, une entreprise ? Comment le savez-vous ?
- Qui a accès au site ? Quel est le « coût » ou la méthode pour faire partie de cet espace ou pouvoir y communiquer ? Quelles sont les autres possibilités de participation ? Dans quelle mesure sont-elles efficaces et accessibles ?
- Quels outils le site utilise-t-il pour attirer l'attention d'autres utilisateurs ou pour partager des informations ? Quelles sont les stratégies utilisées pour impliquer les participants et les engager dans un certain type d'actions ?
- Comment l'espace utilise-t-il du texte et des éléments visuels pour créer et transmettre du sens ? Quels sont les éléments clés qui définissent ou construisent cet espace ? Quel est le type de « réalité » ou de communauté créé en conséquence ? (Jones et Hafner, 2012)
- Examinez les entreprises de communication numérique utilisées par les agences de développement et/ou les ONG pour encourager l'engagement civique. Quels sont les facteurs qui contribueront selon vous à leur succès ?⁶³

Évaluation et recommandations

- Élaborez un plan de création d'un espace en ligne destiné à promouvoir une question mondiale actuelle auprès d'un public de jeunes. Il convient d'imaginer des stratégies qui « pousseront » l'information et attireront les jeunes dans cet espace.
- Analysez les espaces en ligne pour connaître les éléments de leur conception, les valeurs et les messages transmis, les opportunités d'engagement, l'impact potentiel sur les publics, etc.

63. Source : Adapté de Johnson, M. et Wilson, C. « Media Literacy, Digital Technologies and Civic Engagement: A Canadian Perspective » dans Carlsson et Culver (2014), Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue Yearbook, Global Citizenship in a Digital World. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Université de Göteborg, Suède.

- Créez des profils de publics pour les entreprises de communication numérique existantes. Ces profils devraient mettre en évidence les caractéristiques des sites qui sont essentielles pour en déterminer le public cible.
- Concevez et lancez une petite enquête afin de déterminer l'impact des espaces en ligne sur la compréhension des enjeux mondiaux et leur volonté de s'engager dans l'action sociale.
- Analysez un espace en ligne en vous interrogeant sur les notions de propriété et de contrôle, la façon dont l'espace est financé et son rattachement éventuel à un réseau ou à une communauté en ligne plus vaste.

UNITÉ 4 : INFORMATION CONTRÔLÉE PAR LES CITOYENS ET JOURNALISME CITOYEN

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- Le concept d'information contrôlée par les citoyens pour le bien public du point de vue de l'éducation aux médias et à l'information (EMI)
- Le journalisme citoyen par rapport à l'information contrôlée par les citoyens
- Les citoyens éduqués aux médias et à l'information en tant que base intellectuelle pour l'information axée sur les citoyens
- Le rôle du journalisme citoyen dans la société ouverte et la démocratie libérale
- L'information contrôlée par les citoyens pour l'engagement civique et le dialogue interculturel
- Le journalisme citoyen axé sur l'éducation aux médias et à l'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire le lien entre l'information contrôlée par les citoyens et le journalisme citoyen.
- Comprendre l'importance de l'éducation aux médias et à l'information pour une information contrôlée par les citoyens vérifiable, qui contribuent aux engagements civiques et au dialogue interculturel.
- Comprendre le rôle des journalistes citoyens éduqués aux médias et à l'information dans la défense d'une société ouverte et démocratique et de l'information au profit du public.
- Décrire les avantages des journalistes citoyens éduqués aux médias et à l'information en tant qu'influenceurs dans l'écosystème de l'information et de la communication de la sphère publique d'aujourd'hui.

Les citoyens et l'information

Promouvoir l'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale soulève des questions telles que : 1) la prise de décisions et l'action éclairée des citoyens (par ex. leur consultation et leur contribution à la mise en œuvre et au suivi des objectifs de développement durable ou de mécanismes de vote fondés sur le débat), 2) l'engagement civique et la participation massive à l'information pour le bien public ; la gouvernance, la transparence et la responsabilité des entreprises, des dirigeants communautaires locaux, des fonctionnaires et de ceux qui sont au pouvoir ; la propriété et la démocratisation des canaux de communication ; la participation civique, l'accès du public à l'information et la garantie d'un accès équitable ; le débat public et la démocratisation des idées dans la sphère publique, etc.

Sur la base des principes de l'engagement civique dans le développement et la représentativité démocratique, le journalisme fondé sur les institutions peut être remis en question en fonction de la manière dont il représente des populations multilingues diversifiées. C'est pourquoi l'UNESCO et ses partenaires sont des ambassadeurs des radios communautaires. <https://fr.unesco.org/themes/durabilite-medias-proximite>. Dans le même temps, les médias conventionnels et les entreprises de communication numérique devraient démocratiser leurs pratiques en faveur d'opinions plus diverses et plus engagées. Cette considération devrait former la base de la pluralité des médias et des plateformes numériques, et offrir ainsi aux citoyens de meilleures opportunités de posséder leurs propres médias, de rivaliser pour disposer de sources d'information plus nombreuses et contrer les effets d'années de lacunes, d'omission ou de marginalisation du traitement de certaines questions sociales résultant de la concentration de la propriété des médias et de l'amplification algorithmique d'un nombre limité d'« influenceurs » par les entreprises de communication numérique.

Avec l'avènement des nouveaux médias et des réseaux sociaux qu'ont permis les technologies de l'information et de la communication, les citoyens sont maintenant captivés par des contenus prolifiques, qui posent aujourd'hui certains problèmes. Dans la sphère publique de nombreux pays, la difficulté n'est plus une pénurie mais une surcharge d'information, avec la fusion multisource de mésinformation, de désinformation, de discours de haine et d'hypertrucages qui l'accompagne. Afin de parvenir à l'information pour le bien public, les citoyens doivent être éduqués aux médias et à l'information.

En d'autres termes, les citoyens du XXI^e siècle ont besoin de compétences en réflexion critique pour évaluer la diversité des contenus, contribuer à l'information pour le bien public et évoluer efficacement dans « l'infodémie » afin de prendre des décisions éclairées. En ce sens, l'éducation aux médias et à l'information est elle-même un bien public. La contribution des citoyens à l'information peut prendre de nombreuses formes, qu'il s'agisse de corrections publiées sur les réseaux sociaux, d'entrées sur Wikipédia ou de journalisme citoyen reposant sur des reportages et sur une éthique professionnelle.

Approches et activités pédagogiques

- Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Quelle est votre compréhension du journalisme citoyen ? Au moyen de débats et d'entretiens, rassemblez des points de vue divergents (dans différents contextes sociaux et économiques) sur la compréhension du journalisme citoyen. Résumez les différents points de vue. Remarquez-vous des tendances ?
- Comment les médias conventionnels perçoivent-ils la notion de journalisme citoyen ? Efforcez-vous d'interroger différentes personnes travaillant pour des organes de presse conventionnels afin de connaître leur point de vue sur le journalisme citoyen et de le comparer avec les résultats de l'exercice ci-dessus. Remarquez-vous des différences de perception ?
- La participation des citoyens aux médias communautaires peut inclure la production d'information et une activité journalistique, mais aussi la participation aux dialogues, à la représentation culturelle, etc. « L'UNESCO plaide pour des médias de proximité indépendants gérés pour et par la communauté [...] Les radios de proximité en particulier constituent d'importants dispositifs de sensibilisation auprès des populations rurales ou vivant dans des zones difficiles d'accès, en leur garantissant un meilleur accès à l'éducation, à l'expression personnelle et à la communication. Ces stations radio permettent aux communautés de s'approprier leur propre développement et donc de devenir aptes à exprimer publiquement des opinions ou à débattre de divers sujets, ainsi qu'à promouvoir la culture, l'histoire et la langue de leur communauté. » Organisez un débat en classe autour de cette affirmation. Désignez un groupe d'apprenants qui documentera les résultats du débat et préparera un rapport. Quelles sont les organisations qui font la promotion des médias communautaires dans votre pays ou région ? Existe-t-il des médias communautaires au sein de vos communautés ? Si ce n'est pas le cas, discutez des raisons de cette situation. Si c'est le cas, sont-ils durables ? Les femmes et les filles participent-elles à la gestion de la radio communautaire et les contenus reflètent-ils cette participation de manière égale par rapport aux hommes et aux garçons ? Formulez d'autres questions et répondez -y au cours du débat. Partagez le rapport avec les autorités compétentes de votre communauté ou de votre pays.
- Utilisez les *Notes d'orientation sur la viabilité des médias communautaires* comme base de discussions, recherches et actions ultérieures. <https://fr.unesco.org/themes/durabilite-medias-proximite/notes-dorientation>.
- Réfléchissez à la façon dont les utilisateurs partagent des informations (textes, vidéos, graphiques, etc.) sur différentes plateformes de réseaux sociaux. Diriez-vous que l'information contrôlée par les citoyens sur ces plateformes a contribué positivement à la sphère publique et est un écosystème favorable pour l'information et la communication numérique ?
- Discutez de la façon dont les médias traditionnels interagissent avec les réseaux sociaux, et dont les journalistes citoyens influencent leurs contenus d'actualités par le biais des réseaux sociaux. Quelles sont les implications de ces engagements pour l'information contrôlée par les citoyens ? L'activité sur les réseaux sociaux conduit-elle à une plus grande participation des citoyens au débat public ? Quels sont, selon vous, les principaux intérêts et préoccupations possibles ?
- Réfléchissez au rapport des « influenceurs » des médias et des technologies numériques avec le journalisme citoyen. En tenant compte de cette réflexion, discutez

des différentes façons dont les informations basées sur des algorithmes sur Internet ont affecté l'information axée sur les citoyens. Quelles sont les implications de ces récits influencés dans l'accès public des citoyens à l'information pour l'engagement politique futur et le dialogue interculturel ? Voir le Module 11 pour plus d'informations sur l'intelligence artificielle et les algorithmes.

- Discutez de l'impératif de la formation à l'éducation aux médias et à l'information pour les journalistes citoyens et de l'impact que ce type de formation a, plus globalement, sur l'information contrôlée par les citoyens. Étudiez la ressource *MIL in Journalism: a handbook for journalists and journalism educators* de l'UNESCO https://en.unesco.org/sites/default/files/mil_eng.pdf, dans le cadre des discussions sur cette activité et les autres activités de cette section.
- Analysez comment l'éducation aux médias et à l'information peut influencer la qualité de l'information accessible aux citoyens sur les moteurs de recherche, et l'impact de cette éducation sur l'autonomisation des citoyens pour l'engagement civique. Organisez des activités pratiques en ligne dans le cadre de ce processus.
- Divisez les apprenants en plusieurs groupes. Guidez-les pour l'exécution de recherches dans différentes bases de données ouvertes et de thèses de maîtrise et de doctorat. Guidez une discussion autour de ces référentiels en tant qu'informations contrôlées par les citoyens : les citoyens. Recherchez des rapports de recherche sur l'égalité des genres, le développement communautaire ou tout autre sujet pertinent. Débattre des questions suivantes et écrivez des questions supplémentaires. Ces sources d'information sont-elles utilisées dans le cadre des débats locaux et nationaux ? Pourquoi pas ? Qu'est-il possible de faire pour davantage faire connaître certaines de ces conclusions à la communauté locale, aux gouvernements nationaux et aux organisations internationales de développement ? Y a-t-il des sujets d'intérêt pour vous sur lesquels vous trouvez qu'il y a peu ou pas de rapports de recherche aux niveaux de la maîtrise et du doctorat ? Que peut-on y faire ? Préparez un bref rapport sur le processus. Planifiez des actions de suivi dans les écoles, les centres communautaires, etc. Consultez le Module 3 pour en savoir plus sur le cycle de vie de l'information et sur la façon dont l'information académique est créée et validée.

Évaluation et recommandations

- Élaborez un instrument d'évaluation ou un tableau d'analyse comparative afin de déterminer qui sont les influenceurs des médias et les personnes qui façonnent les récits des citoyens dans les médias conventionnels et sur les réseaux sociaux.
- Procédez à une analyse textuelle des récits des réseaux sociaux sur une question sociale ou politique particulière et déterminez les principaux facteurs de l'information axée sur les citoyens (état d'esprit, sentiments, biais potentiel, orientation des médias, etc.).
- Concevez et lancez une petite enquête sur la compréhension du concept de journalisme citoyen.
- Menez une discussion de groupe et un entretien sur l'influence des journalistes citoyens sur les contenus médiatiques conventionnels d'aujourd'hui, en ligne ou hors ligne.
- Concevez et lancez une enquête (petite mais complète) sur la compréhension de l'éducation aux médias et à l'information par les citoyens.

Ressources et références pour ce module

Prévenir l'antisémitisme par l'éducation : lignes directrices à l'intention des décideurs politiques, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366592>

Addressing anti-Semitism in Schools: Training curricula, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374864?posInSet=1&queryId=dbd05bbf-952c-4111-b584-1a2a-009d923a>

DEEEP. (2015). *Transformational Communications for Global Justice Reframing Toolkit*. DEEEP: Royaume-Uni. https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/17_transformational_communications_toolkit.pdf

DiMaggio, P., E. Hargittai, W.R. Neuman et J.P. Robinson (2001) 'Social implications of the Internet', *Annual Review of Sociology* 27: 307±36.

Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO), (2010). *Education for global citizenship: An ETFO Curriculum Development Inquiry Initiative*. Toronto: ETFO. <http://etfo.net/globaled/HTML5/>

Permettre aux élèves d'œuvrer pour des sociétés justes : manuel pour le personnel enseignant du primaire, UNESCO et UNDOC, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373117>

Funk, S., Kellner, D. et Share, J. (2016). Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy. https://www.researchgate.net/publication/342214960_Critical_Media_Literacy_as_Transformative_Pedagogy

Éducation à la citoyenneté mondiale : thèmes et objectifs d'apprentissage, UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240>

Jones, R. H. et Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. New York : Routledge.

Maguth, B. M. (2013). The use of social networks in the social studies for global citizenship education: Reflecting on the March 11, 2011 disaster in Japan. *The Georgia Social Studies Journal*, 3(2), 80-93.

Share, J., Mamikonyan, T. et Lopez, E. (2019). Critical Media Literacy in Teacher Education, Theory, and Practice. In *Journalism and Ethics: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 318-348). Hershey, Pennsylvania: ICI Global. https://www.researchgate.net/publication/339675387_Critical_Media_Literacy_in_Teacher_Education_Theory_and_Practice

UNESCO (Deardorff, D et al.) (2018). *Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456_fre

UNESCO (Bureau de Bangkok et Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique). (2018). *Preparing teachers for global citizenship education: a template*. Bangkok: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

UNESCO (Bureau de Santiago). (2017). *GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: "Towards a world without walls: global citizenship education in the SDG 4 – E2030 Agenda"*. Santiago: UNESCO. https://www.bridge47.org/sites/default/files/2018-12/22_gce_in_latin_america_and_the_carribbean.pdf

UNESCO. (2014). *Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du XXI^e siècle*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230062>

Sites Web/bases de données

Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU)

Depuis sa création en 2000 grâce à un accord conclu entre l'UNESCO et le Gouvernement de la République de Corée, l'APCEIU a déployé des efforts importants pour mettre en place des mesures visant à inculquer ces valeurs aux apprenants. L'APCEIU s'est efforcé de devenir un catalyseur influent de l'ECM dans les principaux domaines programmatiques suivants : le renforcement des capacités des éducateurs, la recherche et l'élaboration de politiques, la diffusion de l'information, l'élaboration de matériel d'enseignement et d'apprentissage et un programme international d'échange d'enseignants. L'APCEIU remplit le mandat de l'UNESCO par le biais de divers programmes d'éducation pour la compréhension internationale et l'éducation à la citoyenneté mondiale. <http://www.unescoapceiu.org/en/index.php>

Bridge 47

Le projet Bridge 47 a été créé pour rassembler des personnes dans le but de partager et d'apprendre les uns des autres. Il mobilise la société civile du monde entier pour contribuer à une transformation vers la justice mondiale et l'éradication de la pauvreté par le biais de l'éducation à la citoyenneté mondiale. <https://www.bridge47.org/about>

GENE, Réseau européen d'éducation à la citoyenneté mondiale

Le Réseau européen d'éducation à la citoyenneté mondiale, ou GENE (pour Global Education Network Europe) est le réseau de ministères et d'agences ayant la responsabilité nationale de l'éducation mondiale dans les pays européens. Le GENE rassemble des ministères, des agences et d'autres organismes qui élaborent des politiques nationales et financent l'éducation mondiale dans les pays européens. Les ministères et agences qui participent au GENE combinent leur expertise par le biais d'un réseau structuré, de stratégies de partage et d'une approche de l'apprentissage par les pairs qui mène à l'amélioration des résultats à l'échelle nationale. <https://gene.eu/>

Centre d'échange d'informations sur l'éducation à la citoyenneté mondiale

Le Centre d'échange d'informations sur l'ECM est une base de données mondiale sur l'ECM créée conjointement par l'UNESCO et l'APCEIU afin de faciliter le partage d'informations et d'améliorer la connaissance et la compréhension de l'ECM. <https://www.gcedclearinghouse.org>

IDEAS for Global Citizenship

International Development Education Association Scotland (IDEAS) est un réseau d'organisations et de personnes qui soutiennent et promeuvent activement l'éducation au développement et l'éducation à la citoyenneté mondiale en Écosse (Royaume-Uni). <http://www.ideas-forum.org.uk/>

HabiloMédias

HabiloMédias est un organisme caritatif à but non lucratif canadien dédié à la maîtrise du numérique et à l'éducation aux médias. Sa vision est que les enfants et les jeunes ont les compétences de réflexion critique nécessaires pour interagir avec les médias en tant que citoyens numériques actifs et informés. Dans cette optique, il assure la promotion de la maîtrise du numérique et de l'éducation aux médias dans les écoles, les foyers et les

collectivités du Canada, élabore et fournit des ressources canadiennes de grande qualité en matière de maîtrise du numérique et d'éducation aux médias, et mène et diffuse des recherches qui contribuent à l'élaboration de politiques publiques éclairées sur les questions liées aux médias. <https://habilomedias.ca/>

McLuhan Foundation for Digital Media Literacy

La Fondation McLuhan s'est engagée à promouvoir l'éducation aux médias numériques et à établir une « place du village mondial », à la fois réelle et virtuelle. La Fondation facilite le partage des meilleures pratiques entre les milliers d'initiatives, ONG, associations et agences impliquées dans l'éducation aux médias numériques à travers le monde. La place du village mondial est un lieu de rencontre virtuel et réel pour les éducateurs, les praticiens, les acteurs de l'industrie et les décideurs. Grâce à la collaboration, à l'exploration et à la sensibilisation du public, la place du village mondial est un centre international pour découvrir les innovations et les partenariats en matière d'éducation aux médias numériques. www.mcluhanfoundation.org

UNESCO – Éducation à la citoyenneté mondiale

L'UNESCO soutient ses États membres dans la mise en œuvre de l'ECM. Ce soutien comprend la sensibilisation à l'ECM, la promotion de sa mise en œuvre et le développement d'outils d'orientation et de renforcement des capacités.

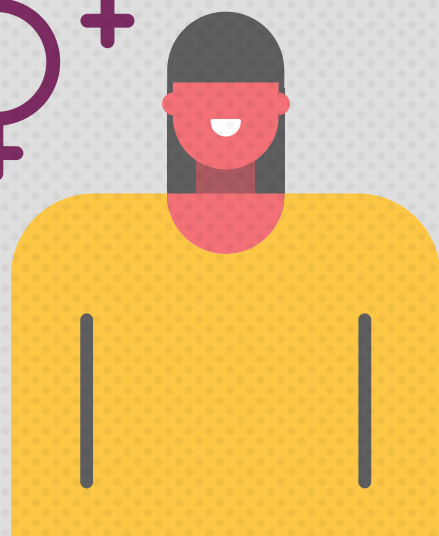
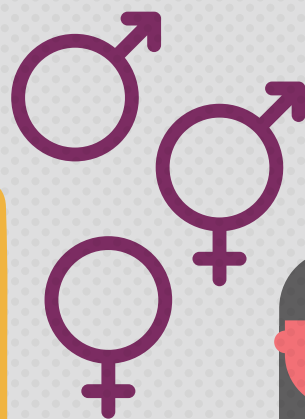
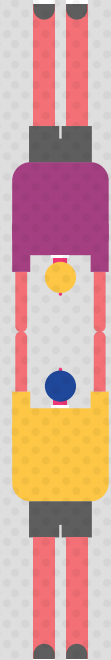
L'approche de l'UNESCO en matière d'ECM est :

- Globale : elle aborde les contenus, les résultats, la pédagogie et l'environnement d'apprentissage dans des contextes d'apprentissage formels, non formels et informels
- Transformatrice : elle donne aux apprenants les moyens de se transformer eux-mêmes et de transformer la société
- Contextualisée : adaptée aux besoins locaux et aux réalités culturelles
- Fondée sur les valeurs : elle promeut des valeurs universelles telles que la non-discrimination, l'égalité, le respect et le dialogue
- Intégrée dans un engagement plus vaste en faveur d'une éducation inclusive, équitable et de qualité

<https://fr.unesco.org/themes/ecm>

MODULE 6 :

REPRÉSENTATION
DANS LES MÉDIAS ET
L'INFORMATION : MISE EN
LUMIÈRE DE L'ÉGALITÉ DES
GENRES



« La façon dont nous sommes perçus détermine en partie la manière dont nous sommes traités : la manière dont nous traitons les autres est basée sur la façon dont nous les percevons, qui provient de la représentation. »

– Richard Dyer, *The Matter of Images*

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

La représentation peut prendre plusieurs formes dans les contenus ou les produits. Nous sommes nombreux à vivre dans une culture emplies d'images, et nous sommes quotidiennement entourés de représentations à la télévision et dans des longs métrages, des reportages d'actualité et des livres, en ligne et hors ligne.

Les reporters, auteurs, vidéastes, annonceurs, éditeurs, cinéastes, blogueurs, vlogueurs et producteurs de contenus générés par les utilisateurs, tout comme le grand public, utilisent des images, des sons et des textes pour transmettre des contenus. Ils sont généralement confrontés à des limites de temps, d'espace et de ressources et à d'autres contraintes éditoriales pour préparer et présenter des histoires au public. Inévitablement, ils « représentent » des personnes, des sujets ou des événements en signifiant ce qu'ils considèrent comme pertinent ou non, comme des caractéristiques telles que l'origine ethnique, le genre, la sexualité, l'âge ou la classe. Cette sélection implique parfois des représentations stéréotypées ou simplifiées à outrance, qui peuvent être utilisées pour qualifier des individus ou des groupes et justifier des croyances ou des attitudes étroites. Il peut s'agir ou non de l'intention de l'auteur, du producteur ou du journaliste/reporter. Il s'agit parfois de l'interprétation du destinataire (spectateur, lecteur ou auditeur). Lorsque les orateurs agissent comme les instruments d'un conflit, d'un discours de haine ou de la discrimination, il est logique qu'ils soient tenus responsables de leurs actes. Dans le même temps, la diversité et la pluralité des voix et des contenus sont acceptées à l'échelle internationale. Un équilibre doit être

trouvé afin que les préoccupations liées aux représentations ne freinent pas la diversité et qu'une pluralité puisse fonctionner dans les paramètres de la parole protégée.

Nous devons également comprendre que les fournisseurs de contenus travaillent dans un contexte social où ils sont des acteurs sociaux. Ils sont influencés par la société et, à leur tour, influencent la société. Nous devons approfondir le contexte national spécifique dans lequel opèrent certains musées et médias et certaines bibliothèques, archives et entreprises de communication numérique.

Pour être éduqués aux médias et à l'information, nous devons examiner des images ou des représentations et analyser non seulement l'image ou le texte lui-même, mais aussi le contexte narratif et ses relations de pouvoir qui entourent ces contenus et que parfois nous ne voyons pas. Il est important de reconnaître que, bien que les médias et les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées aient beaucoup de pouvoir pour défier la société, ils reflètent aussi la société et ses relations de pouvoir en fournissant les genres d'histoires et de représentations que nous acceptons habituellement sans trop nous poser de questions.

De nombreux fournisseurs de contenus de régions diverses ont élaboré des codes de diversité volontaires destinés à concrétiser leur engagement en faveur d'initiatives et de contenus inclusifs et diversifiés. Beaucoup respectent également un code de déontologie qui interdit l'utilisation de matériel injurieux ou discriminatoire fondé sur l'origine ethnique, l'âge, le genre, l'identité ou l'orientation sexuelle, la capacité physique ou le statut matrimonial.

Les questions clés de ce module sont les suivantes : qui bénéficie de l'acceptation de représentations discriminatoires et qui en pâtit ? Comment ces images influencent-elles notre regard sur nous-mêmes et les autres ? Comment influencent-elles nos connaissances et notre compréhension du monde au-delà de notre expérience immédiate ? Quelles en sont les implications pour l'égalité des genres et les autres formes d'inégalités ?

UNITÉS

UNITÉ 1 :
CONCEPT DE REPRÉSENTATION

UNITÉ 2 :
REPORTAGE D'ACTUALITÉ ET
POUVOIR DES IMAGES

UNITÉ 3 :
CODES INSTITUTIONNELS SUR LA
DIVERSITÉ ET LA REPRÉSENTATION

UNITÉ 4 :
TÉLÉVISION, CINÉMA ET VIDÉO,
PUBLICATIONS IMPRIMÉES, MÉDIAS
D'INFORMATION, ENTREPRISES DE
COMMUNICATION NUMÉRIQUE ET
NOUVELLES TECHNOLOGIES

UNITÉ 5 :
CLIPS MUSICAUX ET
REPRÉSENTATION

UNITÉ 1 : CONCEPT DE REPRÉSENTATION

L'éducation aux médias et à l'information implique une analyse critique des représentations des médias, des entreprises de communication numérique, des bibliothèques, des archives et des musées, etc. : la façon dont les personnes, les groupes, les lieux/communautés, voire l'actualité du jour, sont « re-présentés » ou dépeints dans divers médias et sources d'information.

L'EMI implique une compréhension critique du pouvoir des représentations – des questions, des individus et des communautés – et de l'influence de ces représentations sur le discours actuel et sur la façon dont nous voyons, nous et les autres. L'EMI consiste à comprendre le pouvoir qu'ont les fournisseurs de contenus de façonner notre manière de réagir à une pandémie ou à une crise sanitaire, les choix que nous faisons lors d'une élection ou la façon dont nous pensons notre identité, nos communautés et notre culture.

Len Masterman rappelle aux éducateurs l'importance de l'analyse des différents fournisseurs de contenus, et de la reconnaissance de tous les fournisseurs de contenus comme des systèmes de représentation. Si nous considérons les médias et les entreprises de communication numérique comme des systèmes de représentation, alors des questions se posent inévitablement quant à l'identité de ceux qui créent ces représentations. Qui est l'auteur de la représentation ? Qui nous dit que c'est ainsi qu'est le monde ? Que leur façon de voir est simplement naturelle ? D'autres questions émergent. Quelle est la nature du monde représenté ? Quelles sont ses valeurs et ses hypothèses dominantes ? Quelles techniques sont utilisées pour créer [son/une] « authenticité » ? Comment les représentations des médias et des entreprises de communication numérique sont-elles lues et comprises par leurs publics ? En tant que public, quelle est notre position par rapport au texte ? Quelles en sont les interprétations divergentes ? (Adapté de Masterman, 2010)

Comme toujours, l'analyse critique de l'éducation aux médias et à l'information exige que les éducateurs et les apprenants explorent la façon dont les représentations sous toutes leurs formes peuvent influencer sur nos actions et nos comportements, nos connaissances et notre compréhension, nos pensées et nos sentiments, notre conscience de soi et nos relations aux autres. L'éducation aux médias et à l'information a également un rôle important à jouer dans la promotion du dialogue, de la diversité, de l'équité et de l'inclusion, en permettant aux citoyens de créer et de reconnaître des récits et des perspectives qui ne font souvent pas partie des contenus traditionnels.

Dans de nombreux cas, les représentations qui apparaissent par l'intermédiaire de divers fournisseurs de contenus sont basées sur des stéréotypes, des représentations simplifiées à outrance qui mettent l'accent sur la différence. En raison de cette simplification excessive, un public ne voit parfois que quelques caractéristiques qui peuvent ne pas représenter exactement ou entièrement un problème, un individu ou un groupe. Ce genre de « gros plan » peut souvent nous empêcher de reconnaître et de comprendre la richesse et la complexité qui existent au-delà des représentations. Les préjugés sexistes font partie des formes les plus courantes de stéréotypes. Et leur impact est préjudiciable, car il s'agit d'une représentation qui conduit à rendre près de la moitié de la population mondiale

invisible dans les médias. L'Étude mondiale sur l'image des femmes dans les médias, la plus longue portant sur le sujet, a constaté que « en 2015, les femmes ne représentent que 24 % des personnes entendues, lues ou vues dans les journaux, à la télévision et à la radio, exactement comme c'était déjà le cas en 2010⁶⁴. » L'écart est encore plus important dans les actualités relatives à la politique et au gouvernement, où les femmes ne représentent que 16 % de la population représentée dans ces récits.

Dans le paysage multiculturel qu'est notre village mondial, une partie de l'éducation aux médias et à l'information consiste à prendre conscience de la façon dont les différents fournisseurs de contenus présentent la diversité des individus, des groupes et des communautés qui composent le tissu social et culturel de notre monde

Thèmes clés

- Les stéréotypes dans les médias et les entreprises de communication numérique
- L'importance de la diversité, de l'équité et de l'inclusion dans les représentations des fournisseurs de contenus
- La manière dont les valeurs et les messages peuvent être transmis par le biais des représentations des fournisseurs de contenus
- L'impact de la représentation sur les publics
- Le rôle du pouvoir d'action dans les représentations
- Le rôle des politiques pour assurer la diversité, l'équité et l'inclusion

Objectifs d'apprentissage

- Analyse des représentations des fournisseurs de contenus en tant que constructions
- Évaluation de l'impact des représentations des fournisseurs de contenus sur les publics
- Évaluation de l'impact des décisions politiques sur la diversité, l'équité et l'inclusion
- Identification des caractéristiques des représentations des fournisseurs de contenus qui contribuent à la diversité dans les médias

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Quelles sont les représentations des origines ethniques, des genres ou des classes dans les contenus que vous utilisez, ou dans les espaces en ligne plus larges que vous visitez ? Les décriez-vous comme des représentations stéréotypées ou diverses ? Comment la représentation visuelle ou le langage utilisé renforcent-ils ou brisent-ils les stéréotypes ?

64. Étude mondiale sur l'image des femmes dans les médias, https://whomakesthenews.org/wp-content/uploads/who-makes-the-news/Imported/reports_2015/highlights/highlights_fr.pdf.

- Quels groupes de genre voyez-vous dans les médias (présence/invisibilité) et dans quels rôles (stéréotypes) ?
- Interrogez des professionnels travaillant dans des bibliothèques, des archives, des musées, des maisons d'édition, etc. Découvrez s'ils appliquent des politiques relatives à l'égalité des genres et à la diversité des contenus. Comment décident-ils des informations qu'ils conservent, traitent comme prioritaires, promeuvent et publient ? Sont-ils particulièrement axés sur l'égalité des genres en tant qu'objectif de développement durable (ODD 5) ?
- Les représentations types de « l'autre » dans les contenus tombent souvent dans des catégories particulières, par ex. de personnes sexualisées, exotiques, dangereuses, drôles ou pitoyables. Dans quelle mesure ces représentations sont-elles courantes aujourd'hui ? Existe-t-il d'autres catégories qui apparaissent dans les contenus et qui ne sont pas répertoriées ici ? Ces représentations sont-elles associées à des groupes de genre particuliers (y compris les femmes, les hommes et les personnes LGBTQI+) ?
- Comment ces représentations sont-elles construites ? Quels sont les éléments techniques choisis ? Comment renforcent-ils les contenus ?
- Quel est le message transmis par ces représentations ? Qui en bénéficie si le message est accepté ? Qui en pâtit ?
- Est-il facile de trouver des exemples de médias traditionnels ou alternatifs qui brisent ou contrent d'un stéréotype et fournissent des portraits plus complexes d'un individu ou d'un groupe ? Faites des recherches sur l'égalité des genres, les groupes minoritaires et d'autres thèmes qui vous intéressent. Que constatez-vous ?
- Dans quelle mesure les voix présentes dans les contenus que vous utilisez ou créez sont-elles diversifiées ? Pourquoi est-ce le cas selon vous ? Quel impact les voix présentes ont-elles sur des publics particuliers ? Quel est l'impact de l'absence de certaines voix ?
- Quels facteurs prenez-vous en compte lorsque vous décidez de vous « représenter » en ligne ou dans vos propres créations de contenus numériques et multimédias ? Comment déterminez-vous les facteurs les plus importants ?
- Décrivez les caractéristiques d'une plateforme de média qui intègre les principes de diversité, d'équité, d'inclusion et de représentation équitable de notre village mondial. Quels sont les potentiels effets et utilisations d'une telle plateforme ?

Évaluation et recommandations

- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des discussions et activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Analyse textuelle d'exemples de représentations par des fournisseurs de contenus
- Création d'un modèle, d'un tableau ou d'un instrument d'évaluation afin d'identifier le public de représentations spécifiques dans les médias

- Collage de messages tirés de médias avec un nuage de mots qui décrit les représentations dominantes dans les médias aujourd’hui, ainsi que les principales influences sur les publics
- Création du profil d’un fournisseur de contenus qui intègre les principes de diversité, d’équité, d’inclusion et de représentation équitable de notre village mondial. Ce plan peut aussi intégrer les utilisations et effets potentiels d’une telle plateforme.

UNITÉ 2 : REPORTAGE D’ACTUALITÉ ET POUVOIR DES IMAGES

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- Étude de cas : le reportage d’actualité et le pouvoir des images
- La représentation des catastrophes
- La représentation des genres

Objectifs d’apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Analyser les représentations dans la couverture de l’actualité et d’événements particuliers
- Examiner les reportages qui offrent des représentations alternatives à celles des médias traditionnels
- Évaluer l’impact des représentations sur le public et sur le sujet représenté
- Analyser les représentations du genre dans les médias et sur les plateformes numériques, entre autres systèmes d’information

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l’avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Certains critiques des médias ont exprimé leur inquiétude quant à la façon dont certains événements, en particulier les catastrophes ou les tragédies, sont présentés dans les médias.
 - Examinez la couverture médiatique d’événements et de problèmes actuels et évaluez dans quelle mesure ces remarques sont fondées.

- Discutez des réactions aux images de personnes personnellement touchées par une tragédie ou une catastrophe. Faites des recherches et réfléchissez sur les stratégies utilisées par les journalistes qui travaillent dans des médias traditionnels et alternatifs pour décrire l'impact émotionnel des événements tout en respectant la vie privée et la dignité des personnes concernées.
- Faites des recherches et analysez la couverture médiatique d'un événement majeur tel qu'une catastrophe naturelle ou causée par l'homme. Cette étude de cas devrait être axée sur les images de la couverture médiatique et les représentations des personnes et des questions liées à ces événements. Les éducateurs peuvent faire une enquête sur Internet pour trouver les images qui apparaissaient dans la couverture de ces événements dans les médias ou sur les réseaux sociaux. Les questions suivantes peuvent être utilisées pour analyser la couverture et les images en détail :
 - Décrivez ce qui était représenté sur les sites d'information en ligne, à la télévision et dans les journaux. Identifiez les images le plus souvent utilisées. Examinez le mode de construction de ces représentations en tenant compte des angles de vue, de la composition d'une photographie, des types de prises de vue, de qui ou de ce qui est montré à l'image/sur la photographie et de qui ou ce qui ne se voit pas.
 - Quel message l'utilisation de ces images transmet-elle ? Quelle histoire les images racontent-elles ? Évaluez le potentiel de ces images à devenir emblématiques. Quel impact ces images pourraient-elles avoir sur les publics ? Tenez compte de l'effet des images sur la compréhension du sujet par le spectateur ou sur sa relation avec le sujet.
 - Demandez-vous si les informations relatives à l'événement qui sont absentes des images seront mémorisées. Explorez le pouvoir des images à « oblitérer » les autres informations absentes de la forme visuelle. Quelles en sont les conséquences pour une citoyenneté éclairée ?

Égalité des genres et autonomisation des femmes

Les questions de genre ont gagné en importance dans les programmes de développement des organismes internationaux de développement (comme l'ONU), les systèmes gouvernementaux nationaux et régionaux ainsi que les organisations de la société civile. L'objectif de développement durable 5 vise à « parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » et comprend neuf cibles couvrant diverses questions concernant les femmes et les filles⁶⁵. En 1995, la Déclaration et le Programme d'action de Beijing, adoptés à la quatrième Conférence mondiale des Nations Unies sur les femmes, soulignaient le rôle clé des médias dans la promotion de l'égalité des genres dans tous les domaines. Toutes les parties prenantes y sont appelées à unir leurs forces pour lutter contre « les images stéréotypées des femmes et l'inégalité de l'accès et de la participation à tous les systèmes de communication, en particulier les médias ». En juillet 2010, l'Assemblée générale des Nations Unies a créé ONU Femmes, l'entité des Nations Unies consacrée à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes, pour

65. ODD 5, Objectif 5 Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal5>. Consulté le 10 décembre 2020.

relever ces défis. Les États membres de l'ONU ont envoyé un message mondial très fort en prenant cette mesure historique. Le message est que les objectifs de l'organisation en matière d'égalité des genres et d'autonomisation des femmes doivent être accélérés en interne comme au sein de chaque État membre de l'Organisation⁶⁶. L'UNESCO a instauré pour sa part la priorité globale Égalité des genres, applicable dans l'ensemble de ses travaux (avec la priorité Afrique).

- Il est clairement nécessaire de mettre l'accent sur le rôle des fournisseurs de contenus que sont les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées, entre autres, pour atteindre les objectifs de la Déclaration de Beijing, des ODD et d'ONU Femmes. Dans une discussion en classe, explorez les questions suivantes : comment les fournisseurs de contenus peuvent-ils évaluer efficacement leur réactivité en matière de genre, et comment la société civile peut-elle évaluer cette réactivité ? Qui gère les institutions qui fournissent des contenus ? Pourquoi les fournisseurs de contenus devraient-ils fonctionner en tenant compte du genre ? Comment les fournisseurs de contenus peuvent-ils aborder les représentations stéréotypées des femmes, des hommes et des groupes minoritaires, et lutter contre celles-ci ? Les fournisseurs de contenus sont-ils simplement des émetteurs de sens renvoyant à l'inégalité entre les genres, ou sont-ils des partenaires communs dans la mise en œuvre de la Déclaration de Beijing et des autres objectifs mentionnés ci-dessus, la création d'informations et de connaissances et la multiplication de leurs résultats ? Si leur rôle est effectivement celui de partenaires, comment peuvent-ils le tenir efficacement ?

Pendant de nombreuses années, les acteurs du monde entier se sont concentrés sur le développement des médias et l'expansion des plateformes numériques pour s'attaquer aux problèmes liés à l'égalité des genres et à l'autonomisation des femmes, mais les progrès sont très lents. L'EMI peut promouvoir des comportements sensibles au genre. Grâce à l'EMI, les publics (lecteurs, spectateurs, auditeurs et créateurs de contenus) sont dotés des compétences nécessaires (connaissances, aptitudes et attitudes) pour évaluer les performances de l'écosystème des contenus en matière de sensibilité au genre et y contribuer.

- Demandez aux éducateurs de réaliser une petite enquête destinée à répondre à certaines des questions suivantes : les organes de presse font-ils la promotion de l'EMI dans votre pays ? Comment s'y prennent-ils ? Quelles preuves indiquent que c'est le cas ? Donnez des exemples précis si possible. De quelle manière l'EMI peut-elle aider à lutter contre les stéréotypes liés au genre et contribuer à l'égalité des genres ? Quels sont les programmes de développement local relatifs aux questions de genre mis en place dans vos pays et communautés ? Donnez des exemples de difficultés liées à la mise en œuvre de ces programmes. Dans quelle mesure les différents groupes de genre (femmes, hommes et personnes LGBTQI+) sont-ils consultés et représentés ? Sous quel angle sont-ils représentés ? Dans quelle mesure différents fournisseurs de contenus sont-ils impliqués dans ces projets ? Quels sont les moyens créatifs par lesquels, selon vous, l'EMI peut être utilisée pour intégrer les questions de genre dans les médias et

66. ONU Femmes, <https://www.unwomen.org/fr>

l'information et améliorer la représentation des femmes ? Grâce à ces questions et à d'autres, faites des recherches sur les expériences et les bonnes pratiques et formulez des recommandations en matière d'égalité des genres et d'éducation aux médias et à l'information. Quel est votre point de vue personnel sur l'égalité des genres ? Comment vos propres opinions et expériences peuvent-elles influencer votre interprétation de la représentation des genres dans les médias et les autres sources d'information ?

Il existe deux perspectives principales concernant les femmes et les fournisseurs de contenus que sont les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées. L'une concerne la condition des femmes qui travaillent dans ces institutions, et l'autre a trait à la couverture ou à l'image des femmes, des filles et des autres groupes de genre dans les contenus.

- Prenez en considération certaines des conclusions de l'Étude mondiale sur l'image des femmes dans les médias de 2015 et du Rapport mondial sur le statut des femmes dans les médias d'information (voir la liste des ressources à la fin de cette unité) ou de toute autre recherche connexe concernant les femmes et les fournisseurs de contenus. Répondez à tout ou partie des questions suivantes : quelles sont les implications de ces conclusions, individuellement et collectivement ? Quels sont les types d'images de femmes les plus répandus ? Quels sont les facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques qui pourraient sous-tendre ces images ? Devrait-on s'en préoccuper ? Votre gouvernement devrait-il prendre des mesures pour lutter contre les images négatives ? Si vous pensez que oui, expliquez pourquoi. Quelles mesures la société civile devrait-elle prendre pour traiter ces questions ? Pensez-vous qu'il est préférable que les fournisseurs de contenus agissent par le biais de l'autoréglementation plutôt que par l'imposition de mesures par les gouvernements ou autres organismes externes ? Est-il nécessaire d'adopter une forme de réglementation gouvernementale ? Expliquez votre réponse. Dans le cas de certains contenus, des règlements gouvernementaux et une surveillance externe sont nécessaires. Donnez des exemples de certains de ces cas. Devrait-il en être autrement pour les fournisseurs de contenus publics que pour les fournisseurs privés ? Pensez-vous que les fournisseurs de contenus bénéficiant de financements publics, y compris les médias, ont une obligation particulière d'assurer l'égalité des genres et l'autonomisation des femmes ? L'EMI vous a-t-elle donné les moyens de prendre des mesures en faveur de l'égalité des genres ? Comment ? Quel est votre point de vue personnel sur l'égalité des genres ? Pensez-vous que si davantage de femmes travaillaient pour des fournisseurs de contenus tels que les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées, l'image des femmes par rapport aux hommes changerait ? Pourquoi ? Que disent les recherches à ce sujet ?

La misogynie, l'intimidation en ligne et le harcèlement des femmes journalistes sont en hausse. Examinez les résultats de l'enquête mondiale de la Fédération internationale des journalistes de 2018⁶⁷ ci-dessous :

67. <https://www.ifj.org/media-centre/reports/detail/ifj-survey-one-in-two-women-journalists-suffer-gender-based-violence-at-work/category/press-releases.html>

- Les résultats montrent que 64 % des femmes interrogées ont subi des abus en ligne.
- Le harcèlement en ligne prend diverses formes, dont les menaces de mort ou de viol, les insultes, la dévaluation du travail, les commentaires sexistes, l'envoi d'images obscènes, la cyberintimidation, le cyberharcèlement et l'usurpation de compte.
- Parmi les victimes de harcèlement en ligne, 47 % des femmes ont déclaré qu'elles n'avaient pas signalé ces abus et, lorsqu'elles l'ont fait, c'était principalement auprès de la direction de leurs médias (40 %).
- Un autre résultat inquiétant est que la majorité des victimes d'abus interrogées ont déclaré que ces attaques avaient eu des effets psychologiques tels que l'anxiété ou le stress (63 %), 38 % ont admis pratiquer l'autocensure et 8 % ont déclaré avoir perdu leur emploi.

Comparez maintenant ces résultats avec ceux de l'enquête mondiale sur la violence en ligne à l'égard des femmes journalistes menée en 2020 par l'UNESCO⁶⁸ :

- 73 % des femmes journalistes ayant participé à l'enquête ont subi des violences en ligne au cours de leur travail.
 - 25 % ont reçu des menaces de violence physique.
 - 18 % ont été confrontées à des menaces de violences sexuelles.
 - 20 % ont déclaré avoir été attaquées hors ligne en raison de la violence en ligne qu'elles avaient subies.
- Quelles sont les similitudes et les différences observées dans ces données ? Selon les apprenants, quelles sont les causes de cette augmentation de l'hostilité envers les femmes journalistes ? Étudiez les recommandations des enquêtes et guidez les apprenants pour créer des affiches ou des story-boards sur la façon dont ces recommandations pourraient être mises en œuvre, par qui et avec quel mécanisme de surveillance. Guidez les apprenants dans l'étude de la méthodologie utilisée pour entreprendre les deux études. Sont-ils satisfaits de la rigueur employée pour obtenir la fiabilité et la validité ? Recherchez la signification de ces termes et consultez le Module 3 pour en savoir plus sur la recherche académique. Débattre des limites des deux enquêtes mondiales.
 - « Aborder les violences basées sur le genre signifie traiter d'un sujet qui concerne l'humanité. Réfléchir sur les représentations biaisées, les stéréotypes, les préjugés et les violences contre les filles et les femmes, c'est prendre part au changement pour qu'enfin, ces violences fassent l'objet d'une couverture médiatique qui reflète pleinement les préoccupations de nos sociétés. [...] Les journalistes peuvent contribuer à briser le silence et à sortir cette question de la sphère privée, où elle est encore trop souvent reléguée⁶⁹. »

68. Violence en ligne à l'égard des femmes journalistes : un aperçu mondial des incidences et impacts. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, auteurs : Julie Posetti, Nermine Aboulez, Kalina Bontcheva, Jackie Harrison et Silvio Waisbord (2020). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375136_fre

69. Extrait de « Informer sur les violences à l'égard des filles et des femmes : manuel pour les journalistes ». Impe, AM. (2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371521>. (Ed. Mirta Lourenco). UNESCO, Paris.

- Les éducateurs devraient diriger une discussion avec les apprenants au sujet de cette affirmation. Consultez les statistiques sur les femmes victimes de violences physiques et sexuelles, les filles disparues en raison de la sélection prénatale en fonction du genre et celles qui ont subi une mutation génitale féminine – p. 8 du rapport de l'UNESCO « Informer sur les violences à l'égard des filles et des femmes : manuel pour les journalistes ». <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371521>. Les apprenants devraient étudier et explorer les questions suivantes. Leurs médias locaux font-ils état des violences à l'égard des femmes ? Leurs médias locaux disposent-ils des politiques internes pour informer sur les violences à l'égard des femmes ? Les apprenants ou les éducateurs peuvent-ils contacter leurs médias locaux pour le découvrir ? Quelles mesures les éducateurs et les apprenants peuvent-ils prendre par rapport aux entreprises de communication numérique ?
- Guidez les apprenants dans leur application de leurs compétences en EMI pour étudier ce processus. Ils devraient partager leurs conclusions avec les autres membres de leur communauté, y compris en ligne. Voir aussi la ressource suivante pour en savoir plus sur la politique et les contenus des médias : Setting the Gender Agenda for Communication Policy: New proposals from the Global Alliance on Media and Gender, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368962.locale=en>

L'éducateur devrait envisager de développer des activités similaires, comme celles qui sont en rapport avec le genre, pour les groupes marginalisés tels que les personnes handicapées, les peuples autochtones, les groupes ethniques minoritaires et les communautés urbaines ou rurales pauvres, etc. L'objectif devrait être d'explorer la représentation de ces groupes dans les médias afin de comprendre comment ces représentations sont créées, pour qui et, si ces représentations sont acceptées, de se demander qui en bénéficie et qui en pâtit.

Évaluation et recommandations

- Analyse et évaluation des images dans les reportages d'actualité, y compris les composantes techniques et de conception
- Recherche d'autres études et rapports récents sur le sujet et conception d'une campagne connexe sur les réseaux sociaux. Veillez à bien expliquer comment vous allez mesurer l'impact de votre campagne
- Identification et évaluation des procédures de reportage qui contribuent le mieux au développement d'une citoyenneté informée
- Évaluation de l'impact des images sur le public

UNITÉ 3 : CODES INSTITUTIONNELS SUR LA DIVERSITÉ ET LA REPRÉSENTATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les codes et l'éthique des fournisseurs de contenus que sont les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées, entre autres
- Les applications de codes à divers médias et l'évaluation des codes et des règlements

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Examiner les codes de déontologie et les règlements relatifs à la diversité mis en œuvre par différents fournisseurs de contenus
- Appliquer les codes et l'éthique à différents types d'images et textes médiatiques ; évaluer les textes en ligne et hors ligne en fonction des codes et de l'éthique établis
- Évaluer le but et l'efficacité de ces codes
- Suggérer des modifications des codes et de l'éthique pour divers fournisseurs de contenus

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

La nécessité d'éviter la réglementation des médias par l'État a conduit les entreprises de médias de plusieurs régions à élaborer des codes de diversité volontaires destinés à s'assurer de leur engagement envers des initiatives et des contenus inclusifs et diversifiés. De nombreux secteurs respectent également un code de déontologie qui interdit l'utilisation de matériel injurieux ou discriminatoire fondé sur l'origine ethnique, l'âge, le genre, les capacités physiques ou le statut matrimonial. Certaines entreprises de communication numérique ont adopté des normes communautaires, même si elles sont souvent critiquées pour l'insuffisance des dépenses qu'elles consacrent à leur application. Les bibliothèques et les musées ont de plus en plus de politiques portant sur les questions d'inclusion et d'égalité, d'appropriation culturelle et de représentation.

- Recherchez les codes de déontologie/de pratique qui existent dans votre région. Ils peuvent se rapporter aux médias, aux entreprises de communication numérique, aux bibliothèques, aux archives et aux musées. Identifiez les personnes responsables de la création de ces codes de pratique. Résumez les principaux domaines inclus et expliquez

leurs objectifs. Comment servent-ils les intérêts des citoyens et des consommateurs ? Quel effet ces règlements peuvent-ils avoir sur les institutions concernées ?

- Appliquez le code de pratique aux représentations dans les reportages d'actualité, le développement de contenus et les diffusions de l'exercice précédent. Évaluez dans quelle mesure la réglementation est respectée. Veillez à ce que votre évaluation tienne compte du texte et du contexte. Donnez des exemples de couverture précis pour appuyer votre réponse. Dans les cas où des contenus enfreignent la réglementation, de quels recours les utilisateurs disposent-ils ?
- Examinez d'autres domaines (tels que la représentation du genre, y compris les stéréotypes et la sexualisation dans la publicité) couverts par ces codes pour différents fournisseurs de contenus. Évaluez dans quelle mesure la réglementation est respectée. Partagez l'avis que vous donneriez aux institutions et/ou aux producteurs de ces textes.

Évaluation et recommandations

- Synthèse des domaines clés des codes de déontologie/relatifs à la diversité et de l'application de ces codes par divers fournisseurs de contenus comme les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives et les musées. Conception d'une campagne sur les réseaux sociaux ou auprès d'une communauté hors ligne à leur sujet. Veillez à bien expliquer comment vous allez mesurer l'impact de votre campagne
- Recommandations de changements/ajouts aux codes/à l'éthique

UNITÉ 4 : TÉLÉVISION, FILMS ET PUBLICATIONS IMPRIMÉES

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- La représentation dans les longs métrages
- La représentation dans les publications imprimées
- L'industrie du cinéma et de la télévision, histoires sur les communautés et les peuples autochtones

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Analyser le succès des programmes de télévision et longs métrages récents
- Évaluer les représentations dans les films, à la télévision et dans les publications imprimées (y compris les livres)
- Développer un traitement pour le cinéma et/ou la télévision

- Examiner la place des émissions de télévision dans la grille des programmes
- Analyser la représentation des genres dans la publicité
- Analyser les stratégies techniques dans les représentations
- Examiner des histoires autochtones alternatives à la télévision et au cinéma

Les films parmi les autres formes de contenus

Le cinéma est l'un des médias les plus puissants des cent dernières années, avec des millions de spectateurs à travers le monde. Ces dernières années, la télévision et l'audiovisuel en ligne ont également atteint un large public dans de nombreuses régions du monde. D'un autre côté, les livres restent une source importante d'idées et d'informations, en ligne et hors ligne. Tous peuvent jouer un rôle important dans la manière dont une société se comprend en racontant des histoires et en faisant la promotion de versions particulières de l'histoire nationale. Une part importante de l'éducation aux médias et à

« Notre objectif est d'obtenir différents points de vue représentés au cinéma et à la télévision. Augmenter le nombre de points de vue disponibles à l'écran n'enlève rien à personne. En fait, cela permet de renforcer et d'améliorer la programmation et de diversifier les visions à l'écran. »

– Joan Pennefather, première femme Présidente de l'Office national du film du
Canada,
Maclean, le 29 mars 1993

l'information (EMI) consiste à comprendre comment ces éléments façonnent notre manière d'appréhender du monde dans lequel nous vivons.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Utilisez Internet pour rechercher des longs métrages ayant récemment rencontré un grand succès. Dressez une liste de cinq films qui sont des succès au box-office local ou international. Si possible, regardez en ligne la bande-annonce de chacun de ces films, ou sélectionnez un film et regardez-le dans son intégralité. Décrivez qui ou ce qui est représenté comme des éléments centraux du scénario. Expliquez les raisons pour lesquelles cette représentation peut être attrayante pour le public
- Demandez aux éducateurs d'identifier différentes versions de la représentation d'événements historiques. Il peut s'agir, par exemple, de livres publiés pendant la période considérée et à son sujet ; de films de divers genres ; d'œuvres d'art ou d'images ; de tout autre format visuel comme des photos et clips vidéo. Visitez un

musée ou un centre d'archives (s'il en existe sur le sujet dans votre région) et, à l'issue de cette visite, recueillez du matériel pour préparer un compte rendu sur vos observations.

- Sélectionnez un livre ou un article écrit sur votre pays. Il peut porter sur votre communauté, votre culture ou événement spécifique. Identifiez la manière dont sont représentés les différents aspects du sujet sélectionné. Êtes-vous d'accord avec ces représentations ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Discutez-en.
- Rassemblez plusieurs publicités audiovisuelles tirées d'Internet ou de la télévision de votre pays. Essayez de faire en sorte que ces publicités présentent des femmes et des hommes. En petits groupes, discutez de la façon dont les femmes et les hommes sont représentés dans ces publicités. Notez quelques-unes de vos observations. Discutez des implications possibles de certaines de ces représentations. Certaines représentations sont-elles vues différemment par certains membres du groupe ? Pourquoi, selon vous ?
- L'une des formules des films à succès est axée sur le mythe archétypal de « l'aventure héroïque ». Les mythes représentent des systèmes de croyance qui expriment les peurs, les désirs et les aspirations d'une culture. Dans ces histoires, le héros (généralement masculin) inconscient de son destin est appelé à entreprendre une quête importante. La quête du héros le fait généralement passer par plusieurs étapes : sa « naissance » ou ses débuts, la prise de conscience de sa « destinée », une expérience romantique, la confrontation avec des ennemis, les conseils d'un vieux sage et, enfin, le retour chez lui.
- Dressez une liste de films basés sur cette formule. Expliquez leur attrait. Décrivez le héros en montrant dans quelle mesure il représente les désirs et les valeurs de l'individu dans la société.
- Décrivez le travail de la caméra ainsi que l'utilisation du son et de la musique. Évaluez à quel point ces éléments techniques renforcent les représentations centrales de l'histoire (c'est-à-dire l'image du méchant ou du héros romantique). Expliquez comment la signification de certaines scènes du film changerait si la bande son, par exemple, était différente.
- Visitez les sites Web de médias traditionnels, autochtones ou communautaires qui représentent des alternatives aux superproductions. Parcourez la sélection d'histoires racontées par le biais de ces sociétés ou organisations. Comparez ces histoires à celles produites par les plus grands studios de cinéma. Évaluez la valeur que ces organisations « indépendantes » en matière de représentation et d'exposition à des histoires alternatives et autochtones.
- Discutez de la responsabilité des secteurs du cinéma et de la télévision à l'égard de leurs spectateurs et de leur relation avec le progrès humain. Pourquoi tous les téléspectateurs devraient-ils pouvoir voir à l'écran leurs histoires et des personnages qui leur ressemblent ? Débattez des implications des histoires et des représentations traditionnelles pour divers publics. Explorez la façon dont les chaînes spécialisées, divers sites Internet, blogs et nouvelles technologies influencent l'art de la narration et offrent des représentations alternatives aux publics.

Évaluation et recommandations

- Analyse d'exemples actuels de programmes de télévision et de longs métrages
- Évaluation de l'impact de la forme et des stratégies techniques sur les contenus et les représentations
- Examen et évaluation de sociétés de production nationales et de sociétés indépendantes en termes de production d'histoires autochtones et alternatives

UNITÉ 5 : REPRÉSENTATION ET CLIPS MUSICAUX

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'analyse de clips musicaux et de la représentation
- La musique et le changement social

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Développer un story-board et un traitement pour un clip musical
- Analyser un clip musical en mettant l'accent sur les représentations du genre, des origines ethniques et de la sexualité
- Observer les représentations dans la musique « alternative »
- Comparer les représentations dans les médias alternatifs par rapport aux médias traditionnels

Approches et activités pédagogiques

- La musique joue un rôle vital dans la société humaine. Elle est généralement perçue comme un divertissement, mais elle joue également un rôle important dans les pratiques religieuses et culturelles et est fréquemment utilisée dans les mouvements politiques. Comprendre l'impact de la musique sur les publics fait partie de l'EMI.
- Sur Internet, regardez des clips des artistes les plus populaires d'aujourd'hui dans votre pays dans le monde. Analysez les messages et les valeurs d'un clip musical de votre choix (en fonction de la disponibilité des paroles et du clip de la chanson). Cette analyse doit notamment :
 - Examiner le contenu des paroles, y compris une description de la façon dont les images de la vidéo se rapportent aux paroles et à la mélodie de la chanson, et à l'interprétation des paroles par l'enseignant.

- Examiner les aspects techniques de la vidéo en tenant compte de l'utilisation de la couleur, de l'éclairage, du montage (rythme, juxtaposition, coupes en fonction du rythme), des effets spéciaux et du lien entre les aspects audio et vidéo.
- Examiner les questions sociales abordées dans la vidéo, en tenant compte de la façon dont ces messages pourraient changer si des personnes de classes sociales ou d'origines ethniques différentes étaient incluses, ou si les personnages masculins et féminins échangeaient leurs rôles.
- Interpréter les messages idéologiques et les valeurs véhiculées, en répondant aux questions suivantes :
 - La vidéo présente-t-elle les croyances d'un groupe particulier ?
 - Décrivez les représentations des hommes et des femmes dans la vidéo. Des stéréotypes sont-ils appliqués ? Si oui, quel en est l'effet ?
 - Qui est en position de force ? Qui ne l'est pas ? Qui en bénéficie en définitive ?
 - La vidéo exclut-elle des groupes de personnes ou leurs croyances ?
 - Quelles définitions du bonheur, du succès ou de la moralité contient-elle implicitement ?
- Déterminez quel est le public cible. Évaluez dans quelle mesure la vidéo présenterait un intérêt au-delà de ce public cible.
- Évaluez le pouvoir de la musique et de la culture populaires comme outils de changement transformationnel. Dans quelle mesure les musiciens et les artistes ont-ils un rôle à jouer dans la mise en avant de commentaires politiques et sociaux et de la justice sociale ? Informez-vous sur le travail de l'organisation Freemuse, basée au Danemark, qui soutient les musiciens impliqués dans des causes sociales et politiques. Quels problèmes et événements ont été représentés dans leur musique ? Quel en est l'effet ?
- Sélectionnez des paroles de chansons et préparez un story-board original pour un clip musical qui transmettra le message des paroles. Décidez soigneusement des images qui représenteront les paroles. Identifiez et sélectionnez les éléments techniques qui amélioreront cette représentation.
- S'il existe déjà une vidéo pour cette chanson, comparez le story-board avec la vidéo produite en notant les différences et les similitudes dans l'imagerie et les techniques employées.
- Visitez le site Internet d'une organisation telle que MediaWatch (www.mediawatch.org), engagée dans « la lutte contre le racisme, le sexisme et la violence dans les médias par l'éducation et l'action ». Étudiez les objectifs et les campagnes de cette organisation et d'autres organisations similaires.

Évaluation et recommandations

- Analyse et évaluation de clips vidéo actuels sur la base des représentations, des éléments techniques, de l'idéologie et des valeurs transmises
- Développement de story-boards pour les paroles de chansons choisies

Ressources pour ce module

Certaines ressources peuvent ne pas être appropriées. Les formateurs sont donc invités à développer ou rechercher leurs propres ressources, principalement dans leur propre région.

BIRTH, archives historiques de la télévision européenne : <http://www.birth-of-tv.org/birth>
Cynopsis, actualités quotidiennes gratuites destinées au secteur de la télévision – plusieurs éditions disponibles : www.cynopsis.com

Box Office Guru, recueil des box offices américain et internationaux, actuels et passés : <http://boxofficeguru.com>

Sudha, G. (2018). Promoting gender equality through education in India. *Gender Parity and Women Empowerment—Challenges and Way Forward*, 31-34. doi:10.9756/bp2018.1012/06

Les Figures de l'ombre (film, 2016), https://www.imdb.com/title/tt4846340/?ref_=nv_sr_srsq_0

http://portal.unesco.org/ci/en/files/28397/12435929903gender_booklet_en.pdf/gender_booklet_en.pdf

Imob, vaste choix de liens vers de la musique : enregistrements, films, technologies, cours de production : www.imob.com

Fédération internationale des journalistes. (2009). Rétablir l'équilibre : égalité des genres dans le journalisme

Fondation internationale des femmes dans les médias. (2011). *Global Report on Status of Women in the News Media*: Washington, DC, USA AT, <http://www.iwmf.org/pdfs/IWMF-Global-Report.pdf>

Masterman, L. (2010). *Voices of Media Literacy with Len Masterman/Interviewer* : Dee Morgenthaler. Center for Media Literacy. Extrait de <https://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-international-pioneers-speak-len-masterman-interview-transcript>.

Reconstructions, site lancé par des membres de la communauté des études comparatives des médias du MIT dans les jours qui ont suivi les événements du 11 septembre 2001 : <http://web.mit.edu/cms/reconstructions>

Sidahmed, A., 2012. *The Plight of Female Journalists* [online] Doha Center for Media Freedom. Disponible sur : <http://www.dc4mf.org/en/content/plight-female-journalists>

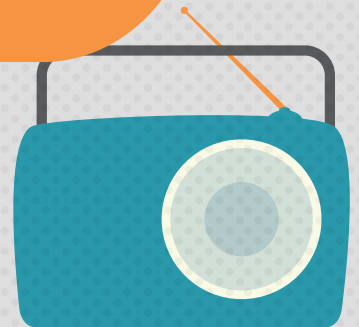
The Internet Movie Data Base, le site le plus complet pour la recherche de films et de téléfilms, véritable mine d'informations sur les titres, critiques, discussions, acteurs, réalisateurs, genres de tous les films : www.imdb.com

Quatrième Conférence mondiale des Nations Unies sur les femmes, Déclaration et Programme d'action de Beijing (1995) : <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20F.pdf>

World Association of Christian Communication. (2010). *Who Makes the News? Global Media Monitoring Project*: Toronto, Canada : www.whomakesthenews.org

MODULE 7 :

COMMENT LES MÉDIAS
ET LES TECHNOLOGIES
INFLUENCENT LES
CONTENUS



« Le langage est source de malentendus. »

– Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Marshall McLuhan a écrit en 1964 que « le média est le message ». McLuhan est l'un des pères fondateurs de ce que nous appelons aujourd'hui l'éducation aux médias et à l'information. Bien que le média puisse avoir une incidence sur la façon dont les messages sont reçus, le contexte/l'expérience des utilisateurs/publics peut également avoir une incidence sur l'interprétation des messages. Une première étape importante pour devenir éduqué aux médias et à l'information est de comprendre comment l'information, les idées et les sens sont parfois communiqués différemment par divers fournisseurs de contenus que sont les médias, les entreprises de communication numérique, les bibliothèques, les archives, les musées, etc.

Les moyens de communication ou la transmission de l'information existent depuis la préhistoire, avec les inscriptions rupestres, la gravure sur pierre, l'utilisation de coquillages, de tambours, de gongs ou l'écriture sur des rouleaux. L'imprimerie a vu le jour en 1455 grâce à Johannes Gutenberg, ouvrant la porte aux journaux et aux livres. Après le télégraphe et le téléphone, la radio est arrivée en 1901 et s'est développée au cours des deux décennies suivantes. En 1927 la télévision a été l'étape suivante, marquant l'alliance de l'image et du son. Le développement informatique a commencé en 1937. Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, de nombreux changements ont eu lieu dans le domaine de l'information et de la communication numérique. Ces changements ont émergé après la Seconde Guerre mondiale avec l'introduction de l'ordinateur central (1946) qui a été la principale découverte ayant mené à l'émergence des réseaux d'interconnexion (Internet) à la fin des années 1960. Dans les années 1990, Internet était utilisé commercialement et l'accès en a été ouvert à toutes les personnes qui en avaient les moyens (Web 2.0). Au tournant du XXI^e siècle, une plus grande interactivité est apparue, les interfaces sont devenues plus conviviales et les réseaux sociaux se sont largement répandus parmi la population. L'évolution technologique la plus récente comprend l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) et de la technologie de la chaîne de blocs.

Chaque média a entraîné différentes formes d'explosion des contenus. Chaque média a son « langage » ou sa « grammaire » qui sert à transmettre le sens de façon unique. « Langage » renvoie en ce sens aux ingrédients techniques et symboliques, ou aux codes et

conventions, que les professionnels de l'information, des médias et du numérique choisissent et utilisent pour communiquer des idées, des informations et des connaissances. Les codes techniques incluent le son, les angles de caméra, les types de prises de vue, l'éclairage, les couleurs, les graphiques, les icônes, les menus, les codes de programmation, les algorithmes, les GIF, les mèmes, les émojis, etc. Ils peuvent inclure, par exemple, de la musique menaçante pour indiquer l'imminence d'un danger dans un long métrage, des prises de vue en grand angle pour créer un sentiment de puissance dans une photographie, des codes de programmation pour afficher certains graphiques ou produire de l'interactivité avec le contenu, ou des émojis pour communiquer rapidement et virtuellement des émotions. Les codes symboliques comprennent le langage, les vêtements ou les actions de personnages, et les symboles emblématiques facilement compris. Une rose rouge peut par exemple être utilisée symboliquement pour transmettre le romantisme, de même qu'un poing serré évoque la colère. Certains codes, tels que les voix et les intonations utilisées pour les synthèses vocales dans les systèmes d'IA, peuvent également être utilisés pour renforcer ou contrer les inégalités entre les genres. Le langage utilisé par divers médias peut également inclure l'utilisation répétée de mots, de phrases et d'images particulières, ce qui est également appelé langage verbal ou visuel. Lorsque nous étudions le langage des médias, trois questions principales doivent être prises en compte : quels sont les principaux codes et conventions utilisés aujourd'hui par les personnes qui travaillent dans la fourniture de contenus ? Comment ces langages sont-ils compris par les publics ou les citoyens ? Des personnes différentes peuvent-elles tirer des significations différentes d'un même texte ou des mêmes informations ? Notons que le terme « médias » ne fait ici pas référence aux institutions (qui ajoutent leurs propres nuances) mais aux véhicules techniques utilisés pour la communication.

La communication numérique se produit sur des plateformes où les utilisateurs (personnes et organisations) peuvent se connecter les uns aux autres. Cet environnement dynamique comprend des sites de réseaux sociaux tels que Facebook et VK, des plateformes de partage vidéo telles que YouTube et Vimeo, des plateformes de partage de matériel visuel et audiovisuel telles que TikTok, Instagram, Snapchat et Pinterest, des microblogs tels que Sina, Weibo et Twitter, ainsi que des blogs et des wikis. Les entreprises et les personnes utilisent aujourd'hui ces outils pour partager et rechercher des informations, promouvoir des idées et des produits, apprendre et interagir. Les éducateurs et les apprenants sont confrontés au défi de rester au fait des changements, de les comprendre et de déterminer les meilleures façons d'utiliser ces outils pour le divertissement, l'apprentissage, l'engagement social et la prise de décisions.

Ce module traite de la façon dont diverses formes technologiques de médias (y compris numériques) entraînent des différences dans la façon de transmettre les messages. Il examine également les styles de langage utilisés par ces médias. L'audiovisuel, par exemple, permet à une caméra en mouvement de suivre un cheval de course, mais il a fallu du temps avant que les réalisateurs ne reconnaissent et n'utilisent cette possibilité. De même, il a fallu du temps pour développer les genres que sont les sitcoms, les documentaires, la télé-réalité, l'information-divertissement, les mèmes, les films d'avant-garde et abstraits, etc.

Ce module vise à former les éducateurs à l'acquisition de connaissances sur une variété de langages et de genres utilisés pour leur permettre de comprendre les façons dont les informations et les messages peuvent être transmis, mais aussi comment leur interprétation des informations ou des idées des fournisseurs de contenus peut être plus consciente de la façon dont les gens interagissent avec le type de langage utilisé.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

LECTURE DE TEXTES INFORMATIFS
ET DE TEXTES DANS LES MÉDIAS

UNITÉ 2 :

PRESSE ÉCRITE, ACTUALITÉS
TÉLÉVISÉES, RADIODIFFUSÉES ET
NUMÉRIQUES

UNITÉ 3 :

GENRES AUDIOVISUELS ET
NARRATION

UNITÉ 4 :

COMMUNICATION SUR LES
PLATEFORMES NUMÉRIQUES DES
RÉSEAUX SOCIAUX

UNITÉ 1 : LECTURE DE TEXTES DANS LES MÉDIAS ET DE TEXTES INFORMATIFS

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'examen des codes et conventions dans les textes informatifs et les médias
- L'analyse du sens – symboles et langage visuel
- L'exploration des langages des médias et des technologies – collages photo et vidéo

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier les codes et les conventions utilisés pour donner un sens à différents textes informatifs et de médias
- Identifier les signes et symboles utilisés à diverses fins dans les communautés locales et mondiales

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Énumérez plusieurs codes et conventions techniques utilisés dans les genres suivants : feuillets télévisés, brochures touristiques, films documentaires, sitcoms familiales et clips de campagne politiques. Quels sont les messages et informations transmis par ces codes ?

- Identifiez les signes et symboles de votre communauté utilisés à diverses fins pour transmettre des informations (par ex. pour orienter, localiser des attractions, etc.). Décrivez les « langages » verbaux et visuels utilisés dans ces signes et symboles pour qu'ils soient généralement compris par les membres de votre communauté. Examinez l'utilisation de la police, d'images stylisées, de dessins, etc.
- Examinez différentes cartes postales de votre pays ou de votre communauté. Identifiez les principaux codes symboliques et techniques utilisés dans chacune d'elles. Quelles sont les informations communiquées sur votre pays à l'aide de ces codes ? Quelles informations sont omises ? Créez une carte postale pour un lieu ou une organisation de votre choix. Quels principaux codes techniques et symboliques utiliseriez-vous pour transmettre des informations importantes et créer l'impression souhaitée ?

- À l'aide d'images fixes ou animées, créez un collage d'images pour montrer l'importance de votre établissement d'enseignement à un public particulier. Envisagez l'utilisation d'icônes, de symboles, d'un langage visuel/verbal, de musique, de couleurs, de prises de vue et d'angles, etc., pour susciter l'engagement de ce public et communiquer avec lui. Les publics de ce collage peuvent être des élèves susceptibles de s'inscrire, des parents, des administrateurs, un politicien, etc.
- Les réseaux sociaux sont en fait des plateformes de conversation et de partage généralement basées sur des algorithmes conçus à des fins professionnelles. Bien que les réseaux sociaux servent surtout à rester en contact avec des amis et des proches dans le monde entier, ce sont également de plateformes qui permettent aux clients, aux investisseurs et aux employés de communiquer entre eux. C'est là que le secteur gigantesque et toujours croissant du marketing des réseaux sociaux joue un rôle central. Divisez les apprenants en petits groupes. Demandez à chaque groupe de choisir une plateforme de réseau social. Guidez-les dans l'étude de cette plateforme afin d'identifier les codes et conventions techniques utilisés par chaque plateforme pour communiquer et cadrer les messages. Pensez par exemple au fait que sur Twitter, un tweet ne peut pas dépasser 240 caractères. Organisez des exposés pour chaque groupe, ainsi que des débats pour répondre aux questions suivantes et à d'autres questions auxquelles l'éducateur pourrait penser. Qu'est-ce qui différencie la plateforme d'un réseau social des autres ? Quelles sont les similitudes ? Qu'est-ce qui est unique à chacune ? Ces codes et conventions techniques ont-ils une incidence sur la façon dont les apprenants interagissent avec des informations et des outils numériques et sur la signification qui en découle, en fonction de leur expérience ? Quelle incidence ont-ils sur les apprenants ? Ces codes et conventions sont-ils toujours sensibles au genre ou sont-ils parfois biaisés envers les femmes et les hommes ? Maintenant que les éducateurs et les apprenants sont plus conscients de la présence et de l'effet potentiel de ces codes sur les messages et leur signification, quelles mesures essentielles devraient-ils prendre pour agir avec plus de discernement à l'avenir ? Notez que des plateformes différentes développent des fonctionnalités différentes (par ex. TikTok pour les clips de danse). Notez également que les plateformes ne sont pas des scènes passives sur lesquelles les utilisateurs agissent sans direction. Il s'agit de systèmes créés par des algorithmes qui déterminent quels contenus ont du succès. Encouragez les éducateurs et les apprenants à partager ce qu'ils ont appris avec leurs amis et leur famille sur les réseaux sociaux.
- L'environnement dynamique de l'information et de la communication numérique n'ayant pas ralenti, les éducateurs et les apprenants seront forcés de répondre à des demandes concurrentes dans un avenir proche. Organisez une session de réflexion et de débats entre éducateurs ou apprenants. Guidez-les dans un échange sur les nouveaux médias et les nouvelles technologies qui pourraient être développés à l'avenir, ainsi que sur les codes et conventions techniques qui pourraient être utilisés. Imaginez par exemple un écran d'ordinateur physique tel que nous en connaissons, mais dans une version virtuelle en 3 dimensions. Quels changements cela pourrait-il apporter ? Pensez également aux outils technologiques actuels et futurs pour la salle de classe et dans certains espaces communautaires en tant que « salles de classe ». Organisez un débat sur la façon dont l'utilisation de certains codes et conventions techniques pourrait favoriser ou entraver davantage les processus d'enseignement et d'apprentissage.

- Le potentiel de collaboration des nouveaux médias et des smartphones offre de nouvelles possibilités d'expression du talent et de la créativité. Les nouvelles plateformes de médias permettent aujourd'hui aux personnes ordinaires de s'exprimer et de produire leur propres contenus sans les barrières habituelles. Elles ne sont plus entravées par le besoin de budgets, de ressources humaines et d'équipements importants auparavant nécessaires pour démontrer leurs capacités et atteindre les publics à travers le monde. Elles contribuent en outre à répandre et à cultiver l'idée que l'art et la créativité ne se limitent pas à certaines catégories de personnes ou à de sociétés particulières. Divisez les apprenants en petits groupes. Demandez-leur de faire des recherches pour identifier des codes et des conventions uniques en matière de médias et de technologies élaborés par des personnes ordinaires pour améliorer leurs médias et leurs produits numériques. Sont-ils différents de ceux utilisés par les grands médias et les sociétés de communication numérique ? Comment les modèles commerciaux affectent-ils les contenus créatifs qui rencontrent le succès et deviennent payants ? Organisez des exposés et des débats.

Évaluation et recommandations

- Analyse de codes et de conventions dans une variété de textes
- Analyse des signes et des symboles au sein de la communauté
- Analyse et évaluation des codes utilisés dans les cartes postales locales ou nationales
- Création du collage

UNITÉ 2 : SUPPORT ET MESSAGE : ACTUALITÉS IMPRIMÉES ET DIFFUSÉES

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'analyse de codes et de conventions dans les médias d'information
- L'application de codes et de conventions à un article d'actualité
- Les langages et la signification des médias ; l'évaluation et l'analyse des actualités et de l'information

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Analyser les codes et conventions utilisés à la télévision, à la radio et dans les journaux, en ligne ou hors ligne, dans le cadre de la couverture d'un événement
- Appliquer ces codes et conventions à un article d'actualité particulier
- Évaluer la façon dont un média et ses conventions et codes particuliers peuvent façonner le message transmis
- Évaluer les informations qui peuvent être transmises par l'utilisation d'un média particulier

Approches et activités pédagogiques

Imaginez qu'un gouvernement envisage de modifier une loi qui aura un impact négatif sur la protection de l'environnement ou sur les préoccupations liées à l'égalité des genres dans le développement durable. Un porte-parole vient de faire un discours pour justifier la position du gouvernement. De nombreux jeunes sont présents pour protester pacifiquement. Des personnes violentes infiltrent la manifestation et des affrontements éclatent entre manifestants et forces de l'ordre. Pour analyser la manière dont les médias pourraient couvrir cette situation, les éducateurs et les apprenants devraient réfléchir aux questions suivantes : qui sont ces jeunes ? Quels groupes de genre représentent-ils ? Comment se présentent-ils ? Il est probable que les réponses influent sur la présentation donnée par les médias et aident les personnes à détecter des stéréotypes spécifiques.

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Prédisez la façon dont cet événement sera couvert par un journal, une station de radio et une chaîne de télévision. Selon vous, à quel point la couverture sera-t-elle différente, et pourquoi ? À quel point cette différence sera-t-elle fondée sur les caractéristiques uniques de chaque milieu ?
- Sélectionnez un événement ou une question d'intérêt connexe, comme le chômage des jeunes, un scandale de corruption ou une catastrophe environnementale. En travaillant en groupes, élaborer un article de presse ou un reportage pour la radio ou le journal télévisé. Il ne doit pas dépasser 20 secondes pour la radio, 210 mots pour la presse écrite, et 1 à 2 minutes pour la télévision. Ensuite, discutez des résultats en vous servant des questions suivantes pour vous guider :
 - Quelle est l'influence des différents médias sur le type de couverture et d'information qui peut être donnée ?
 - Quels codes et conventions sont utilisés dans le développement de chaque récit ?
- Créez un collage d'images ou de symboles qui pourraient être utilisés pour promouvoir une école ou autre établissement, en tenant compte du public cible et de l'information transmise.

Évaluation et recommandations

- Description et évaluation du type de couverture des actualités possible dans différents médias
- Développement et analyse d'un récit d'actualité pour la radio, la télévision et la presse écrite

UNITÉ 3 : GENRES CINÉMATOGRAPHIQUES ET NARRATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les genres cinématographiques
- Les codes techniques et symboliques au cinéma
- Le développement d'un story-board pour une scène de film

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Identifier différents genres cinématographiques et les codes et conventions qui leur sont associés (utilisation des techniques cinématographiques, sujet, thème, personnages, intrigues conventionnelles, situations et paramètres)
- Identifier les codes techniques et symboliques utilisés pour transmettre du sens via un film
- Développer un story-board pour une scène de film qui inclut les codes et les conventions d'un genre particulier
- Identifier les codes et conventions utilisés dans un genre cinématographique populaire dans un autre pays

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Dressez une liste des genres de films que vous aimez. Identifiez les éléments clés qui définissent chaque genre. Visionnez une scène de l'un de ces films. Notez ce qui suit : intrigue, cadre, types de personnages, musique, éclairage, effets spéciaux, montage et travail de caméra. Quels sont les messages et les valeurs transmis par l'utilisation de ces éléments dans le film ? Expliquez comment modifier la signification de la scène en modifiant divers éléments (le cadre, la bande son, etc.).
- En groupes, créez un story-board pour une scène d'un genre cinématographique de votre choix. Expliquez comment le « langage » du genre est traduit dans chaque scène.
- Montrez aux éducateurs un extrait d'un film populaire dans un autre pays. Comparez les « langages » cinématographiques utilisés avec un film produit dans leur propre pays. Discutez de l'effet des diverses techniques utilisées. Que communiquent ces techniques ? Qui est selon vous le public cible de chaque film ?

- À l'aide d'Internet ou de la bibliothèque locale, identifiez deux affiches d'un même film présentées dans des pays différents et posez-vous les questions suivantes :
 - Quelle est l'impression du film véhiculée par ces affiches ?
 - Quels sont les codes techniques et symboliques utilisés ? Quel en est l'effet ?
 - Pouvez-vous identifier le public cible de chaque film en vous basant sur leurs affiches ?
 - Quelles sont les informations transmises par ces affiches au sujet de chaque film ?

Évaluation et recommandations

- Analyse d'une scène de film
- Création d'un story-board de scène de film
- Analyse de l'affiche d'un film
- Comparaison de films

Thèmes à approfondir

- L'utilisation de la bande son dans un film
- Le travail des artistes qui créent les effets sonores
- Les conventions de la réalisation de documentaires

UNITÉ 4 : COMMUNICATION SUR LES PLATEFORMES NUMÉRIQUES DES RÉSEAUX SOCIAUX

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les réseaux sociaux
- La production, la monétisation et les flux de données sur les plateformes
- L'esthétique, les genres et les modes de communication des réseaux sociaux

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre la spécificité des réseaux sociaux en tant qu'environnement de communication
- Comprendre comment fonctionne la communication sur les plateformes numériques et comment les utilisateurs y participent
- Identifier les schémas de communication sur les réseaux sociaux

Caractéristiques des réseaux sociaux

Lors de nos interactions avec les médias de masse traditionnels, même en ligne, nous sommes généralement positionnés en tant que membres de publics qui reçoivent et décomposent des messages. Sur les réseaux sociaux et avec les autres modes de communication numérique, même si nous restons dans la position passive de la simple lecture de messages, nous sommes également des agents publics capables de produire des messages et des actions qui affectent les autres utilisateurs. Les réseaux sociaux ne sont donc pas seulement dédiés à la réception et à l'interprétation des messages. Ce sont aussi des cadres permettant la réaction, le partage et la modification des messages, mais aussi la production de nouvelles communications significatives. Les réseaux sociaux, qui comprennent tous les services faisant appel à des technologies numériques permettant l'interaction entre les utilisateurs, nous fournissent des environnements où la communication se produit et peut éventuellement être observée par des groupes de personnes. Les réseaux sociaux couvrent une grande variété de services, souvent appelés plateformes, qui ont vu le jour au XXI^e siècle : applications de messagerie, plateformes de partage d'images et de vidéos, services de streaming, podcasts, blogs et microblogs, wikis, qui combinent souvent différents modes de communication, tels que la communication écrite, audio et audiovisuelle, connue sous le nom de communication multimodale. Les contenus sont également diffusés sur différentes plateformes et accessibles depuis différents types de périphériques. Les algorithmes déterminent les producteurs de contenus les plus populaires, les plus suivis, qui ont le plus d'abonnés ou reçoivent l'attention du plus grand nombre d'utilisateurs, et qui sont capables de tirer des revenus de leurs contenus. Ils peuvent devenir des constructeurs de sens influents, des leaders d'opinion et des influenceurs. Il est important de noter que tous les réseaux sociaux ne sont pas publics. Beaucoup se limitent à des groupes fermés ou à des réseaux de messagerie sociale de taille restreinte. Dans tous les cas, il convient de ne pas oublier la contribution des réseaux sociaux à l'exploration de données et au profilage pour les intérêts d'entreprises ou autres.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Les discussions de groupe et les activités suivantes peuvent être utiles pour en comprendre l'action des entreprises de communication numérique :

- Établissez une carte des applications de réseaux sociaux les plus populaires en plaçant les services les plus utilisés dans le monde et/ou dans votre pays dans les catégories suivantes et en cherchant : a) le nombre d'utilisateurs dans le monde et/ou dans votre pays, b) la date de création des services et c) qui en est propriétaire : A) les communautés de contenus (par ex. YouTube, blogs) ; B) les sites de réseautage social (par ex. VK et Facebook) ; C) les communautés collaboratives (par ex. Wikipédia) ; D) l'univers des jeux virtuels (comme World of Warcraft) ; E) autres. Présentez vos cartes en petits groupes et discutez des points suivants : comment un utilisateur peut-il communiquer

sur la plateforme ? Comment les autres peuvent-ils réagir aux contenus et quels sont les principaux modes de communication ? Dans quelle mesure les publics, c'est-à-dire les groupes d'abonnés, sont-ils limités, et qu'est-ce qui affecte leur taille ? Selon votre propre expérience, comment les utilisateurs en utilisent-ils les fonctions – à plus ou moins bon escient – pour communiquer des messages susceptibles de soutenir le développement durable et les droits de l'homme, et pourquoi ? La façon dont les utilisateurs peuvent percevoir des revenus pour leur production de contenus (c'est-à-dire, les principes de monétisation dominants sur cette plateforme) peut faire l'objet d'une discussion approfondie.

- Des plateformes différentes développent des langages et des pratiques de communication différentes. Comparez les langages d'un blog, d'un microblog (par ex. Sina Weibo), d'un site de réseautage social (tel que Facebook), d'une application basée sur des images (comme Instagram) et d'une application vidéo (par ex. TikTok). Choisissez un message que vous souhaitez transmettre à un certain public (par exemple pour informer les parents d'écoliers du lancement d'un nouveau cours de danse destiné aux enfants) et créez un message pour ces différentes plateformes en utilisant le langage typique de chacune d'elle. Comment les possibilités et les restrictions des fonctionnalités de la plateforme affectent-elles le message ?
- La communication sur les réseaux sociaux est centrée sur elle-même, ce qui se reflète dans les modes d'expression, et centrée sur l'individu et son accumulation d'abonnés, d'abonnements et de réactions à ses propres publications. Discutez de l'esthétique et des fonctions des selfies (ou autoportraits photographiques) dans les cultures de la communication en ligne. Sur quelles plateformes et dans quels contextes peut-on observer le plus de selfies ? Quels sont les différents styles de selfies que vous pouvez identifier ? Quelles sont les fonctions sociales des selfies ? Pourquoi prend-on (ou non) des selfies ? Quelles sont les conséquences positives et négatives de la culture du selfie ? À quoi ressemblerait la culture de la communication sur Internet et que perdriions-nous si les selfies étaient interdits ? Tenez compte des préoccupations liées aux logiciels de reconnaissance faciale en matière de confidentialité.
- Comment les livres sont-ils traités sur les différentes plateformes ? Discutez de la façon dont la présentation des livres dépend des moyens de communication des plateformes. Trouvez des exemples de communautés dédiées aux livres dans des blogs, des vlogs, des plateformes de partage d'images et des réseaux sociaux consacrés à la lecture, au partage de coups de cœur et à la critique littéraire (comme Goodreads et les bibliothèques nationales/locales qui utilisent les fonctionnalités de réseaux sociaux).
- Classez les contenus des réseaux sociaux dans les catégories suivantes : informatifs, confessionnels, éducatifs, divertissants. De quelle manière ces contenus sont-ils conçus pour attirer leurs publics ? Pourquoi les utilisateurs sont-ils intéressés par ce type de contenus ? Pour quelles raisons sont-ils consultés ? Quelles caractéristiques augmentent la popularité de ces catégories de contenus ? De quelle façon les créateurs de contenus tentent-ils d'attirer l'attention ?
- Considérez les podcasts comme des récits et évaluez ce qui fonctionne dans ce format.
- Sur les réseaux sociaux, les genres sont souvent hybrides, c'est-à-dire qu'ils combinent et mélangent des fonctionnalités de plusieurs genres différents. Quels exemples de ce

phénomène trouve-t-on sur YouTube ? Sélectionnez quelques vidéos et essayez de décrire le genre utilisé de la manière la plus détaillée possible en identifiant les stratégies de communication communes et partagées spécifiques à YouTube. Vous pouvez par exemple prendre une publication sur un blog vidéo (vlog) et décrire sa manière de communiquer avec son public. Les genres ou les formats de communication les plus répandus comprennent, notamment, les tutoriels, les séances d'essayage, les récits d'une journée du quotidien, le mukbang (qui consiste à se filmer en train de manger), les démonstrations, les défis et le déballage de produits.

- Les pratiques de communication sur les réseaux sociaux sont dans une certaine mesure très sexospécifiques. Travaillez en petits groupes et identifiez les cultures et pratiques typiques de la communication des femmes et des hommes sur différentes plateformes. Les blogs et vlogs beauté, par exemple, sont généralement dominés par des productrices de contenus, tandis que les hommes tendent à avoir la main-mise sur la culture des jeux et des technologies. S'agit-il de moyens pour les femmes de faire entendre leur voix et de devenir autonomes ou cela renforce-t-il les stéréotypes liés au genre ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Essayez d'identifier des exemples de genre minoritaire dans les cultures identifiées et discutez de la façon dont ces cas minoritaires peuvent modifier les pratiques et les normes de communication. Existe-t-il des cultures en ligne où la représentation des genres est équilibrée ? Quel rôle le genre joue-t-il dans la communication et quelles sont les conséquences d'une domination féminine ou masculine ?
- Évaluez les publicités sur mesure reçues par les apprenants lorsqu'ils se rendent sur les réseaux sociaux. Considèrent-ils qu'elles sont pertinentes par rapport à leurs recherches et recommandations ? Sont-ils conscients que c'est là le résultat du traçage de leurs données ? Cela a-t-il pour effet de renforcer leur « bulle » ou de les exposer à des contenus plus divers ?

Évaluation et recommandations

- Cartographie du paysage des réseaux sociaux ; diversité des entreprises de communication numérique identifiées
- Analyse critique des fonctions des réseaux sociaux et des conséquences des choix esthétiques et communicatifs sur les plateformes
- Regard critique sur l'expérience quotidienne des utilisateurs de différentes plateformes

Ressources pour ce module

Beckman, K. (2016). The Tortoise, the Hare, and the Constitutive Outsiders: Reframing Fast and Slow Cinemas. *Cinema Journal*, 55(2).

Bone, Jan et Johnson, Ron. (2001). *Understanding the Film: An Introduction to Film Appreciation*. US: Glencoe McGraw Hill.

Bordwell, David and Thompson, Kristin. (1998). *Film Art: An introduction*. 6^e édition US: McGraw Hill.

Burgess, Jean et Green, Joshua (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. New York : Polity Press.

Dzandza, P. et Kolan, B. (2018). Effect of Social Media on Academic Performance of Students in Ghanaian Universities: A Case Study of University of Ghana, Legon. *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*. Extrait de <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4687&context=libphilprac>

Film Education, 91 Berwick Street, London UK W1F 0BP . Comprend de nombreux cours gratuits et des guides d'étude exceptionnels, dont une grande partie peut être téléchargée depuis le site www.filmeducation.org.

Film Study Guides for High School. Écrits pour la Cinémathèque du Pacifique et distribués par l'Open Learning Agency of British Columbia, Canada, comprennent des guides d'étude pour des films individuels www.cinematheque.ca

Ghani, M., Habes, M., Salloum, S. et Alghizzawi, M. (2019). The effect of social media usage on Students' e-learning acceptance in higher education: A case study from UAE. *International Journal of Information Technology and Language Studies*. Extrait de https://www.researchgate.net/publication/338225144_The_effect_of_social_media_usage_on_students'_e_learning_acceptance_in_higher_education_A_case_study_from_the_United_Arab_Emirates

Goodman, Steve. (2003). *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, and Social Change*. NY: Teacher's College Press.

Hitchcock, Peter. (1992). *Videography: A Guide to Making Videos*. Ontario, Canada: Peter Hitchcock Productions.

Howard, Sue ed. (1998). *Wired-Up: Young People and the Electronic Media*. UK: Routledge. Cette anthologie est conçue comme une introduction accessible à des recherches importantes sur les nouvelles technologies de communication. Jenkins, Henry. (2006). *Convergence Culture: Where Old Media and New Media Collide*. US: Université de New York.

Leaver, Tama, Highfield, Tim et Abidin, Crystal (2020). *Instagram: Visual Social Media Cultures*. New York : Polity Press.

Lindgren, Simon (2017). *Digital Media & Society*. Londres : Sage.

Lipschultz, Jeremy Harris (2018). *Social Media Communication: Concepts, Practices, Data, Law and Ethics*. 2^e. éd. New York: Routledge.

Luttrell, Regina (2016). *Social Media: How to Engage, Share, and Connect*. 2^e éd. Lanham: Rowman et Littlefield.

Mandiberg, Michael (ed.) (2012). *The Social Media Reader*. New York : New York University Press.

Manovich, Lev (2019). *AI Aesthetics*. Moscow: Strelka Press.

McLuhan, Eric et Zingrone, Frank. (1995). *Essential McLuhan*. Canada: Anansi.

Office national du film du Canada. www.nfb.ca Le NFB collabore avec des écoles, des bibliothèques publiques et des musées pour faire le lien entre films documentaires et éducation.

Reporting Africa: The role of the media in (Un)Shaping democratic agenda. (n.d.) *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/313731941_Reporting_Africa_The_Role_of_the_Media_in_UnShaping_Democratic_Agenda

Saied, S., ElSabagh, H., et El-Afandy,A. (2016) Internet and Facebook addiction among Egyptian and Malaysian medical students: A comparative study, Tanta University, Egypt. International Journal of Community Medicine and Public Health, 3(5). <https://www.semanticscholar.org/paper/Role-of-social-media-in-retail-network-operations-Ramanathan-Su-bramanian/7fb6085d7da22250510e487f7b7a1d374702fd7f>

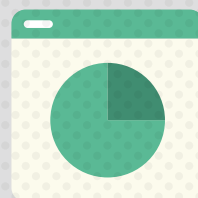
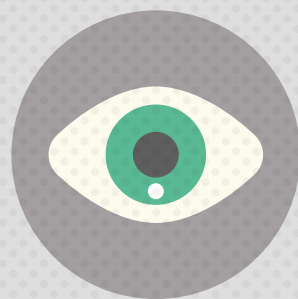
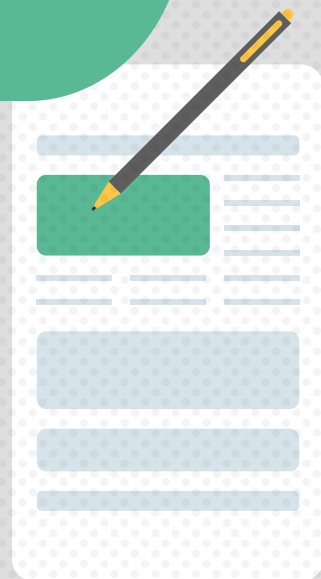
Le cinquième pouvoir (film, 2013) <https://www.imdb.com/title/tt1837703/>

van Dijck, José (2013). The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media. Oxford : Oxford University Press.

Wang, Y. et Yang Y. (2020). Dialogic communication on social media: How organizations use Twitter to build dialogic relationships with their publics. Computers in Human Behaviour, 104, Article no 106183.

MODULE 8 :

LA CONFIDENTIALITÉ,
LA PROTECTION DES
DONNÉES ET VOUS



L'Assemblée générale des Nations Unies demande aux entreprises

«d'informer les utilisateurs, d'une manière claire et aisément accessible, des pratiques de collecte, d'utilisation, de partage et de conservation des données de nature à porter atteinte à leur droit à la vie privée, et de mettre en place des politiques de transparence, selon qu'il convient ».

Résolution : Le droit à la vie privée à l'ère du numérique. A/RES/73/179

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Le respect de la vie privée est l'une des questions les plus importantes et les plus débattues de notre époque. Comme la plupart des concepts, il est difficile d'en donner une définition complète en une ou deux phrases, et c'est pourquoi il n'existe pas de définition universelle. Le terme « vie privée » suggère la nécessité de protéger et de restreindre l'accès des autres à nos informations personnelles⁷⁰. Le respect de la vie privée concerne chacun de nous, en tant qu'individus comme en tant que groupes. Il porte sur des informations à notre sujet que nous créons sciemment ou inconsciemment. Le respect de la vie privée est également pertinent pour les informations recueillies ou distribuées par des institutions privées, publiques et communautaires.

Joseph Cannataci, Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à la vie privée, et ses pairs suggèrent qu'il existe trois grandes catégories de préoccupations en matière de vie privée. La première regroupe les espaces physiques qui concernent les individus et les groupes qui protègent leurs espaces contre les accès indésirables, les interférences et les intrusions. La seconde regroupe les préoccupations relatives au respect de la vie privée des individus en tant que personnes. De quel pouvoir d'action ou de quelle autonomie les individus disposent-ils pour réfléchir librement, faire leurs propres choix et s'exprimer librement sans crainte d'une ingérence extérieure ? Enfin, le troisième groupe concerne également les individus en tant que personnes, mais en se concentrant sur le flux des informations personnelles. Il s'agit de ce qu'on appelle la confidentialité des informations⁷¹. Ce type de confidentialité s'étend au-delà de l'individu à la société dans son ensemble, dans la mesure où il porte également sur la façon dont la vie privée affecte le flux d'informations dans la société et le développement des individus en tant que citoyens⁷².

70. Global Survey on Privacy in Media and Information Literacy, With Youth Perspectives. Collection de l'UNESCO sur la liberté de l'Internet. UNESCO, Paris.

71. Cannataci, J., Zhoa, B. et al. 2016. Privacy, Free Expression and Transparency: Redefining their new boundaries in the digital age. Paris, UNESCO.

72. Ibid à 1.

Le confidentialité informationnelle/des informations est liée à celle des données. À l'ère du numérique, l'espace physique, l'autonomie personnelle et la manière dont une personne crée et utilise des données dépendent de technologies nouvelles et se transforment en données et espaces virtuels. Avant la technologie, par exemple, chacun pouvait accéder aux informations des bibliothèques aussi souvent qu'il le souhaitait, et seuls les responsables habilités de ces bibliothèques avaient accès à l'historique ou au type d'informations consultées. Lorsque l'on se rendait dans une boutique, seul le commerçant savait ce que l'on achetait. Dans l'environnement en ligne d'aujourd'hui, cela a complètement changé. Chaque fois que nous achetons quelque chose dans un point de vente, dans un magasin ou en ligne, effectuons une transaction sur un site Web public, allons chez le médecin ou à l'hôpital, recherchons quelque chose en ligne à l'aide d'un moteur de recherche ou nous engageons dans toute forme d'activité sur les réseaux sociaux, des données sont créées, collectées et stockées. Qui a accès à ces données, à quoi servent-elles et quelle autorisation accordons-nous (ou non) pour leur utilisation ? Autant de questions qui concernent tout un chacun.

Le respect de la vie privée est un droit de l'homme protégé en vertu de l'article 12 de la Déclaration universelle des droits de l'homme ainsi que de l'article 17 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques. Les pays et les blocs géographiques régionaux ont des lois sur la protection des données qui renforcent la protection de la vie privée⁷³. Plus de 132 pays à travers le monde ont élaboré et adopté des lois pour la protection des données fondées sur des normes internationales⁷⁴.

Si vous vous demandez ce que la vie privée a à voir avec l'éducation aux médias et à l'information, cela signifie que vous pensez de façon critique parce que c'est une question pertinente. Les compétences générales en matière d'éducation aux médias et à l'information sont décrites et expliquées dans le Module 1, entre autres. Ces compétences englobent les connaissances, les aptitudes et les attitudes dont une personne a besoin pour interagir de façon critique et délibérée avec l'information, les médias et toutes les formes de technologies numériques. Les compétences nécessaires pour protéger la vie privée sont, par nature, des compétences liées aux interactions avec les contenus, les TIC et les institutions qui fournissent des contenus. « Défendre la vie privée et respecter la vie privée des autres personnes sont des exemples de compétences en EMI en action⁷⁵. » Deux illustrations sont fournies pour le lecteur. Tout d'abord, la compétence en EMI

73. Ibid à 55.

74. Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement Data Protection and Privacy Legislation Worldwide, https://unctad.org/en/Pages/DTL/STI_and_ICTs/ICT4D-Legislation/eCom-Data-Protection-Laws.aspx Accessed on 19 August 2020

75. Ibid à 54.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

COMPRENDRE LA
CONFIDENTIALITÉ DANS L'EMI

UNITÉ 2 :

CONFIDENTIALITÉ, DONNÉES ET
DÉVELOPPEMENT

UNITÉ 3 :

SENSIBILISATION AUX OBLIGATIONS
DES INSTITUTIONS DE PROTÉGER
LA VIE PRIVÉE ET LES DONNÉES

UNITÉ 1 : COMPRENDRE LA CONFIDENTIALITÉ DANS L'EMI

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- Les compétences en matière de confidentialité
- La gestion de la confidentialité en ligne
- La protection des informations personnelles
- L'utilisation éthique des données en ligne
- La création et l'utilisation de données en ligne

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire les préoccupations et les implications en matière de confidentialité en ligne dans l'EMI
- Identifier des stratégies pour protéger des informations personnelles en ligne
- Comprendre que les activités en ligne créent des données et savoir gérer les informations personnelles et la réputation en ligne

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire

Confidentialité et intersections avec l'EMI

Compétences pour la protection de la vie privée et compétences en EMI

Les compétences dont les individus ont besoin pour protéger leur vie privée sont par nature des compétences en EMI, bien que l'État soit le principal garant du respect et de la protection des droits de la personne telles que la vie privée. Vous trouverez ci-dessous deux tableaux adaptés de l'enquête de l'UNESCO sur la vie privée dans les médias et l'éducation aux médias et à l'information en tenant compte des perspectives des jeunes. Cette ressource établit un lien explicite entre vie privée et EMI et offre une série de ressources aux éducateurs. Les éducateurs peuvent élaborer des plans de cours et des activités comme des discussions de groupe/débats autour de chacune des compétences énumérées ci-dessous.

TABLEAU 8.1 LA CONFIDENTIALITÉ ET SES LIENS AVEC LA PERSONNE⁷⁶ ET AVEC L'EMI

LES COMPÉTENCES PROPOSÉES EN MATIÈRE DE CONFIDENTIALITÉ	LA CONFIDENTIALITÉ INTÉGRÉE DANS L'EMI
Comprendre la nécessité et la valeur des droits à la confidentialité dans le cyberspace	Dans l'EMI, les droits à la confidentialité doivent être interconnectés avec les droits de l'homme en ligne et hors ligne. Cela comprend l'accès et la non-discrimination sur Internet, la liberté d'expression et d'information, la liberté de réunion, d'association et de participation, l'éducation et l'alphabetisation, la protection spéciale des enfants et des jeunes et le « droit à un recours effectif lorsque vos droits et vos libertés ont subi des restrictions ou des atteintes ». ⁷⁷
Sensibilisation à la marchandisation et à la monétisation des profils et des informations personnels, notamment en ligne	Tenir les intermédiaires d'Internet/technologiques ainsi que les médias responsables de leurs politiques de confidentialité tout en reconnaissant que les applications et services Internet peuvent prendre en charge des données anonymisées. L'accès aux services « gratuits » sur Internet et à des médias « gratuits », indépendants et pluralistes, représente un coût pour la vie privée. Ce coût ne doit toutefois jamais être excessif et devrait requérir le consentement transparent de l'utilisateur.
Comprendre quand et comment exiger la confidentialité et l'anonymat et quand respecter la vie privée et l'anonymat des autres	Comprendre et apprécier que la confidentialité et l'anonymat sont nécessaires pour protéger la liberté d'expression, y compris le droit d'accès à l'information, et que les systèmes de chiffrement peuvent y contribuer.
Faire preuve de discernement lors du partage d'informations personnelles en ligne ou hors ligne	Les citoyens doivent prendre des décisions personnelles et informées sur ce qu'ils partagent ou non consciemment, tout en se protégeant contre l'autocensure, qui peut également entraver la liberté d'expression.
Capacité à évaluer et à interagir avec les organisations, y compris les plateformes en ligne, à définir la confidentialité et leurs pratiques en matière de gestion des données	Interagir avec les intermédiaires et les médias dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques tout en favorisant et en équilibrant l'autoréglementation ou la coréglementation par rapport à la réglementation gouvernementale, afin de réduire les risques de violation des droits par le pouvoir de l'État.
Comprendre les risques et les avantages liés à la confidentialité dans les environnements numériques et être en mesure d'ajuster les paramètres/niveaux de confidentialité en conséquence	Évaluer les risques et les avantages liés à la confidentialité par rapport à la sécurité personnelle, à la sécurité des autres et à la sécurité nationale. Reconnaître que certains niveaux de confidentialité peuvent être limités pour la protection d'autres droits (y compris le droit à la sécurité ou le droit à la réputation), tant que les normes internationales sont préservées en termes de légalité, de nécessité, de proportionnalité et d'objectif légitime.
Utilisation éthique des informations personnelles des autres et respect de leur vie privée	Compréhension plus large de l'éthique de l'information et des médias.

Source : Global Survey on Privacy in Media and Information Literacy, With Youth Perspectives. Collection de l'UNESCO sur la liberté de l'Internet. UNESCO, Paris.

76. Ces compétences ont été adaptées à partir du document The Privacy Piece, Media Awareness Network, 2011

77. Conseil de l'Europe, 2014.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Présentez des concepts de protection de la vie privée (définitions et vocabulaire) tels que : confidentialité, informations personnelles, empreinte numérique, réputation en ligne, ce que Shoshana Zuboff (2019) appelle le « capitalisme de la surveillance » et les paramètres de protection de la vie privée. Voir le Glossaire des termes pour les définitions proposées de ces concepts et de beaucoup d'autres dans ce programme. Une fois que les concepts de base liés à la confidentialité sont compris, présentez des compétences liées à ces concepts, telles que les implications en matière de confidentialité personnelle dans l'utilisation des technologies numériques et de leurs applications, les types d'informations pouvant être partagées en toute sécurité, quand et quels types d'informations doivent rester privées, la gestion de la confidentialité et des paramètres en ligne, la compréhension de la permanence de l'information partagée en ligne et l'impact des technologies numériques sur nos vies en ligne et hors ligne.
- Insistez sur l'importance de l'empreinte numérique de chacun. Bien que les jeunes garçons et les jeunes filles, par exemple, ne disposent pas de comptes de réseaux sociaux qu'ils ont créés seuls, il est possible que des membres de leur famille ou des amis aient publié des informations à leur sujet en ligne à un moment donné. Nos empreintes numériques sont des représentations de nous en ligne. Notre comportement en ligne reflète notre comportement en personne et vice-versa⁷⁸. Les messages, photos, liens, mentions « J'aime » et commentaires devraient être publiés avec prudence. Une fois qu'une information est en ligne, elle devient difficile à contrôler et existe en ligne plus longtemps que sa publication originale. Votre empreinte numérique peut être vue par des personnes que vous n'avez jamais rencontrées. Les fournisseurs d'accès à Internet et les nombreux fournisseurs d'applications en ligne ont tendance à conserver et à analyser vos interactions numériques, dont vos recherches et les sites que vous visitez.
- Menez une discussion en vous appuyant sur certains des points suivants : (1) quand est-il acceptable de partager des informations, vidéos, photos, etc. d'une autre personne ? (2) avec qui partagez-vous des secrets ? (3) pourquoi ne partagez-vous pas ces informations avec d'autres personnes ? (4) quels types d'informations est-il important de protéger ? (mots de passe, e-mails, numéros de portables, etc.). Guidez les apprenants dans une discussion sur les types d'informations personnelles que l'on ne voudrait pas voir publiées en ligne ou transmises à des inconnus.
- Si vous êtes un éducateur, guidez le groupe d'apprenants dans l'exécution d'une recherche sur eux-mêmes en utilisant divers moteurs de recherche tels que Baidu, Google, Yandex, DuckDuckgo, Yahoo, Bing, Apple, etc. Demandez aux apprenants de partager certaines des informations qu'ils auront trouvées. Demandez-leur s'ils ont été surpris par certaines d'entre elles. Demandez-leur également de comparer les informations qu'ils trouvent sur eux-mêmes sur différents moteurs de recherche.

78. Carlsson, U. (Ed.). (2019). Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy. UNESCO, Göteborg, Suède.

Quelles informations sont différentes et lesquelles sont identiques ? Comment ces informations se sont-elles retrouvées sur Internet ? Les ont-ils publiées ? Guidez les apprenants dans un débat critique sur les implications du type de données dont disposent différents moteurs de recherche à leur sujet.

- Consultez les paramètres de confidentialité sur la plateforme d'un réseau social populaire tel que Line, WeChat, Instagram, VK, Snapchat, Facebook, LinkedIn, TikTok, Twitter, Telegram ou Signal. Les photos et autres contenus publiés sur les réseaux sociaux ne sont pas toujours sécurisés. Les photos partagées sont parfois horodatées et localisées sans que l'utilisateur le sache, et peuvent donc indiquer votre adresse. Il est important d'en savoir plus sur les fonctions de confidentialité disponibles sur vos comptes de réseaux sociaux. Vos comptes de réseaux sociaux disposent tous de paramètres de confidentialité. Explorez ces paramètres afin de savoir qui a accès aux informations que vous publiez en ligne, si d'autres peuvent vous identifier dans leurs publications en ligne et quels types d'informations biographiques sont visibles grâce à vos profils en ligne.
- De nombreux articles disponibles sur Internet répertorient les mots de passe de compte les plus couramment employés. Sélectionnez l'un de ces articles et partagez-le avec les apprenants. Utilisent-ils l'un de ces mots de passe ? Connaissent-ils quelqu'un qui en utilise ? Discutez avec eux de l'importance d'utiliser un mot de passe fort pour protéger leurs informations.
- D'un côté, la compétence en gestion des données dans les environnements médiatisés peut potentiellement favoriser les utilisateurs masculins qui peuvent être plus habiles dans diverses tâches liées aux aspects techniques d'Internet (c'est-à-dire maîtriser les gestes techniques nécessaires à la protection des données). D'un autre côté, la préoccupation intrinsèque en matière de confidentialité concernant l'exposition sous-jacente des données peut (ou non) rendre les femmes plus susceptibles d'exercer des compétences en matière de confidentialité plus pertinentes socialement pour établir une frontière entre vie publique et vie privée (c'est-à-dire les comportements sociaux favorisant la protection des données). Les personnes présentant moins de compétences dans leur engagement envers la confidentialité sur Internet seront prises au piège d'un cycle de disparité et pourraient ne pas être en mesure de réussir en ligne eu égard au niveau de compétences accru requis en matière de confidentialité (Park, 2015, p. 253). Organisez un débat en groupe autour de ces affirmations. Aidez les apprenants à effectuer des recherches et proposez des données factuelles afin de déterminer s'ils sont d'accord ou non avec tout ou partie de l'énoncé et pourquoi.
- Kaspersky, Norton, Avira et Avast sont des sociétés de protection des données et d'antivirus très populaires. Il en existe d'autres. Vous trouverez ci-dessous des conseils donnés par Norton. Discutez de ces conseils avec les apprenants. Explorez la mesure dans laquelle ils mettent réellement ces conseils en pratique. Sont-ils d'accord avec tous ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ?
 - Limitez les informations personnelles que vous partagez sur les réseaux sociaux
 - Naviguez en mode privé ou incognito
 - Utilisez un autre moteur de recherche
 - Utilisez un réseau privé virtuel (VPN)

- Soyez attentifs à ce sur quoi vous cliquez
- Sécurisez vos périphériques mobiles
- Utilisez un logiciel antivirus de qualité.
- Consultez la liste des outils de confidentialité disponibles.
 - www.haveibeenpwned.com : permet de vérifier si votre mot de passe, votre nom d'utilisateur ou votre adresse e-mail ont été compromis.
 - Tor, www.torproject.org : l'un des services de VPN (Virtual Private Network, ou réseau privé virtuel) gratuits les plus utilisés.
 - Anonymizer, <https://ntrepidcorp.com/> : site qui vous aide à naviguer de manière plus anonyme. Certains services comme celui-ci stockent vos informations, il convient donc de faire attention. Lisez attentivement les politiques de confidentialité et obtenez l'aide de personnes plus expérimentées dans votre réseau.
 - Privacy Badger, <https://privacybadger.org/> : extension de navigateur qui vous aide à activer la fonction « ne pas me pister ».
 - Vous trouverez ici 73 outils gratuits pour protéger votre confidentialité en ligne⁷⁹, compilés par Paul Bischoff, expert reconnu et défenseur de la vie privée.
- Faites un rapide sondage à main levée pour savoir combien d'apprenants connaissent ces outils. Combien les utilisent réellement ? Divisez les apprenants en petits groupes et guidez-les dans l'étude des points forts et des points faibles des outils sélectionnés. Peuvent-ils nommer d'autres outils utiles pour protéger la confidentialité en ligne ? Faites attention, car certains outils nécessitent l'aide d'un expert.
- Effectuez une recherche en ligne sur le nombre de points de données vous concernant collectés par les applications et sur leur utilisation pour le profilage et le contrôle des flux de contenus, les recommandations et la publicité. Recherchez des informations et regardez des documentaires sur ces questions, comme le film « Derrière nos écrans de fumée » et débattrez des solutions qui vont au-delà de l'autoprotection.

Évaluation et recommandations

- Vérification de la force de vos mots de passe à l'aide de sites tels que nordpass.com et password.kaspersky.com. Les apprenants peuvent chercher de nouveaux mots de passe potentiels, vérifier leur force et bénéficier de commentaires sur les éléments susceptibles de renforcer leurs mots de passe. De la même manière, ces sites Web comportent souvent des générateurs de mots de passe sécurisés, qui peuvent être des sources d'inspiration pour leurs propres mots de passe.
- Analyse de la présence en ligne : demandez aux apprenants d'analyser leur présence sur les réseaux sociaux. Peuvent-ils se trouver en faisant une recherche en ligne ? Le contenu du profil d'un apprenant sur les réseaux sociaux est-il conforme aux objectifs de la plateforme (sociaux, professionnels, etc.) ? Représente-t-il cet apprenant avec exactitude ?
- Développement et analyse de différentes entreprises de communication numérique et de leur utilisation principale par les apprenants.

79. Paul Bischoff, <https://www.comparitech.com/blog/vpn-privacy/75-free-tools-to-protect-your-privacy-online/>.

UNITÉ 2 : CONFIDENTIALITÉ, DONNÉES ET DÉVELOPPEMENT

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- Le développement basé sur les données
- Les objectifs de développement durable
- La confidentialité et la protection des données
- L'influence de la confidentialité sur le développement personnel et social
- La confidentialité, la liberté d'expression, l'accès à l'information
- La confidentialité et la transparence

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre et décrire les principes de base de la manière dont les données peuvent stimuler le contenu et les modèles d'entreprise, ainsi que le développement social et économique
- Différencier confidentialité et protection des données
- Explorer les interactions entre vie privée, développement personnel et développement social
- Expliquer pourquoi la protection de la confidentialité est cruciale pour s'exprimer librement et bénéficier de l'accès à l'information
- Explorer et analyser ces questions dans leurs contextes personnels, locaux et sociaux

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire/intermédiaire

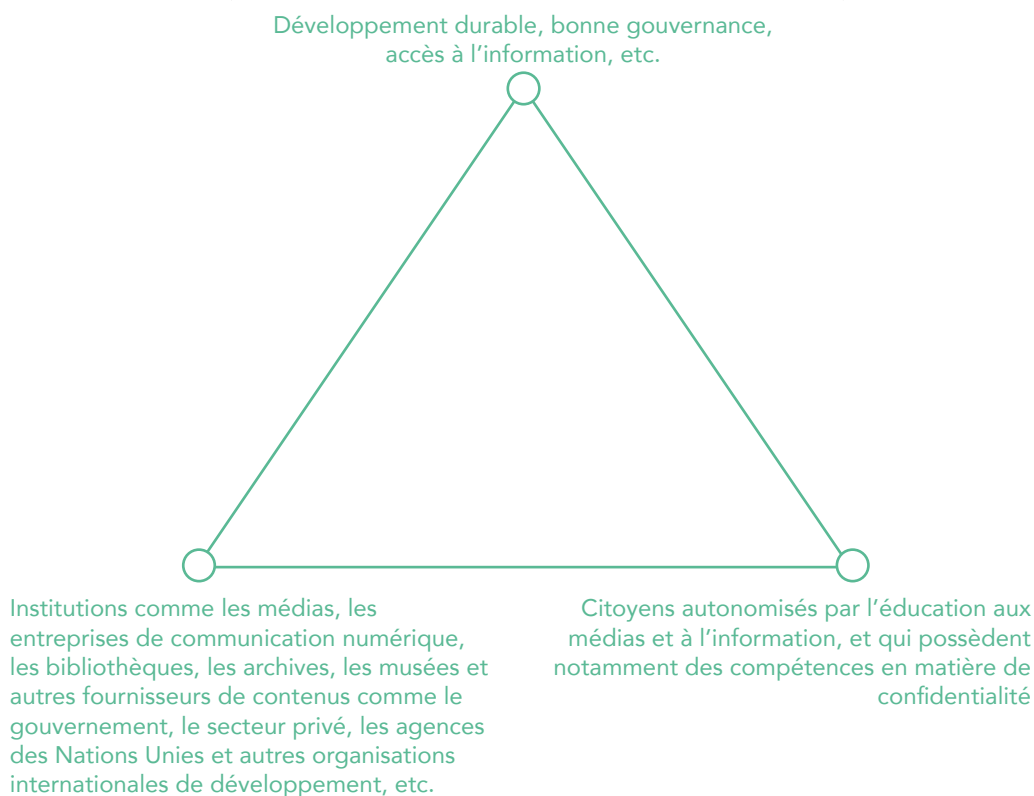
Données et société

Données et confidentialité : implication des objectifs de développement durable

Si nous voulons rendre les sociétés plus inclusives et assurer un engagement et une compréhension plus larges en faveur développement durable, il est nécessaire de disposer du type de données qui permettra une conception plus ciblée, ainsi qu'un suivi et une évaluation systémiques et précis. La réalisation des objectifs de développement (ODD) du Programme 2030 repose sur une révolution des données. Les progrès rapides des technologies et la croissance exponentielle des capacités de stockage numérique et de la vitesse ouvrent la possibilité de recueillir et d'utiliser des quantités stupéfiantes de données. La révolution des données dans le domaine du développement a deux facettes. Il s'agit tout d'abord de données sur le développement (dans les secteurs public et privé) pour assurer des performances plus précises et mesurables. Mais aussi de données sur les individus, les groupes et les institutions. C'est sur ce point que la question de la protection de la vie privée devient plus pertinente pour les ODD et la participation des citoyens à ces

processus de gouvernance. Reportez-vous au Module 13 pour en savoir plus sur les ODD. Les compétences en EMI peuvent aider à comprendre comment les ODD seront mesurés et suivis, ainsi que leur lien avec la vie individuelle et collective⁸⁰ (en privé et en public).

FIGURE 8.1 : L'EMI ET SON IMPORTANCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA DÉMOCRATIE (LIBERTÉ D'EXPRESSION, CONFIDENTIALITÉ, ETC.)



Le système des Nations Unies dispose de ce qu'il appelle des rapporteurs spéciaux. Ces personnes ont une expérience étendue et une expertise profonde de différents sujets liés au développement. Les rapporteurs spéciaux sont habilités à effectuer des recherches approfondies et à présenter des rapports à l'ONU sur différents enjeux de développement. Ces rapports font partie de la documentation officielle des débats et décisions des Nations Unies. Joseph Cannataci est le Rapporteur spécial sur le droit à la vie privée pour l'Organisation des Nations Unies au moment de la rédaction de ce programme. Les rapporteurs sont désignés pour une durée déterminée. Dans l'un de ses rapports, il propose trois piliers pour le développement sans entrave de la personnalité, à savoir :

1. Protection de la vie privée
2. Liberté d'expression
3. Liberté d'information

80. Measuring Media and Information Literacy: Implications for the Sustainable Development Goals (Grizzle, A. 2015). UNESCO et NORDICOM. Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. (Eds. Jagtar Singh, Alton Grizzle, Sin Joan Yee et Sherri Hope Culver)

Dans cette section, nous nous concentrons sur le pilier de la protection de la vie privée, et nous abordons les liens entre protection de la vie privée et liberté d'expression et liberté d'information dans la prochaine section.

Comme indiqué dans le contexte de ce module, certains aspects de nos informations personnelles aident à informer et à contribuer à l'information sur le développement, voire, dans certains cas, à l'information publique. Prenons par exemple les informations sur les habitudes des consommateurs. Ces informations personnelles collectives influent sur les types de produits ou de services proposés par les acteurs économiques. De la même manière, le regroupement de nos informations personnelles en matière de santé aide le gouvernement à fournir les informations publiques nécessaires sur, par exemple, les taux d'augmentation de maladies liées au mode de vie, de maladies chroniques ou de pandémies comme celle de la COVID-19, du diabète, de l'hypertension, des maladies cardiaques, du cancer, etc. ou, dans le contexte de l'engagement politique ou de la participation civique, le pourcentage de jeunes qui vont voter. Il est également facile d'imaginer comment l'accès à toutes ces données peut être utilisé pour influencer les membres de la société.

Confidentialité, liberté d'expression, accès à l'information et transparence

Dans la section précédente, il est noté que la vie privée est liée à la liberté d'expression et à la liberté d'information et qu'elles affectent ensemble notre développement personnel. Si nous approfondissons cette réflexion, ces ensembles nous affectent non seulement en tant qu'individus, mais aussi en tant qu'individus incontestablement liés à nos familles, à nos communautés, à nos nations et au monde. L'UNESCO emploie le concept de citoyens du monde pour expliquer notre obligation sociale envers ceux qui nous entourent, qu'ils soient proches ou éloignés. Reportez-vous aux Modules 1 et 2 pour en savoir plus sur la liberté d'expression et la liberté d'information. Consultez également le Module 5 pour en savoir plus sur la citoyenneté mondiale. Cette section vise davantage à expliquer comment la protection de la vie privée peut favoriser ou mettre en danger la liberté d'expression ou l'accès à l'information.

Il y a près de 20 ans, certains auteurs prévoient la « mort de la vie privée »⁸¹, arguant que les progrès rapides et exponentiels des technologies signifieraient que les citoyens auraient progressivement de moins en moins de contrôle sur les informations les concernant, eux et leurs familles. On pourrait se demander ce que cela a à voir avec la liberté d'expression. Pensez un instant que vous aimeriez vous exprimer librement au sujet d'une question sociale sur Internet, mais que vous aimeriez le faire anonymement afin d'éviter d'apparaître comme une victime. Sans l'assurance de l'intégrité des mécanismes de protection des données, vous pouvez choisir de vous autocensurer, ce qui revient à ne pas vous exprimer du tout sur le sujet, parce que vous craignez que ces informations permettent de vous retrouver. Ce scénario est une réalité pour de nombreuses personnes, y compris les journalistes d'investigation ou les lanceurs d'alerte, dans les cas où il est nécessaire de rester anonyme.

Des organisations comme Transparency International existent pour promouvoir la responsabilisation et éliminer la corruption au sein des gouvernements, du secteur privé et

81. Privacy, free expression and transparency: Redefining their new boundaries in the digital age. Col-
lection de l'UNESCO sur la liberté de l'Internet. Cannataci, Joseph A., Bo Zhao, Torres Vives, Gemma,
Monteleone, Shara, Bonnici, Jeanne Mifsud, Moyakine, Evgeni (2016).

des organisations non gouvernementales et autres. Transparency International n'est qu'un exemple de réseau mondial avec des sections dans plus de 100 pays. Il existe d'autres réseaux connexes. Promouvoir la transparence est nécessaire pour parvenir à l'équité, à la justice et à l'égalité pour tous. Cela exige également un certain degré d'ouverture à l'égard des informations partagées avec le public. Les acteurs de diverses organisations et entités publiques et privées peuvent souvent se cacher derrière le voile de la confidentialité. Les normes et lois internationales établissent où commence ou se termine la vie privée par rapport à ceux dont les actions affectent les autres, positivement ou négativement, et le public en général. La transparence n'est pas seulement liée aux institutions. Le concept d'éthique ou de « transparence personnelle » est également proposé. L'idée est que la vérité et la confiance doivent d'abord exister chez les individus afin qu'à grande échelle, ce comportement moral influence les normes institutionnelles et que les abus de pouvoir ne soient plus tolérés. Dans le même temps, d'aucuns plaident en faveur de la confidentialité pour les sans-pouvoir et de la transparence pour les puissants.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Discutez des 17 objectifs de développement durable. Guidez les apprenants en leur posant les questions suivantes : Dans quelle mesure vous concernent-ils personnellement, surtout en ce qui concerne votre vie privée et votre autonomie ? Dans quelle mesure concernent-ils votre famille et vos amis, selon vous ? Pensez-vous que ces objectifs puissent réellement être atteints ? Comment pourriez-vous personnellement contribuer à la réalisation de certains d'entre eux ? Quelle contribution pensez-vous pouvoir apporter par le biais de groupes ? À quel ODD pensez-vous ne pas pouvoir contribuer du tout ? Pourquoi, selon vous ? Les éducateurs devraient guider les apprenants pour explorer les différentes façons de contribuer et d'agir, que cela soit en lien avec leur vie privée ou non.
- Rendez-vous sur la base de données des indicateurs mondiaux des ODD, le site officiel de l'ONU qui contient des informations et des données de suivi des ODD : <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/>. Cette plateforme donne accès aux données compilées sur les progrès réalisés. Guidez les participants afin qu'ils examinent plus en détail les indicateurs liés aux différents objectifs. Apprenez-leur à parcourir la base de données. Les apprenants doivent sélectionner au moins un objectif qui, selon eux, les concerne personnellement, et un objectif qui concerne leur communauté. Demandez-leur ensuite d'extraire les indicateurs liés à ces deux objectifs et de faire une recherche simple sur le type de données qui existent dans leur pays ou leur communauté sur ce qui est fait par les parties prenantes de leur communauté ou de leur pays pour atteindre les ODD de leur choix. Posez-leur des questions telles que : quels sont les liens entre vos données à caractère personnel et ces indicateurs des ODD ? Quels pourraient être les liens des informations sur les membres de votre communauté avec ces indicateurs des ODD ? Les données relatives à ces ODD qui ont été trouvées auprès d'entités

publiques ou privées de votre communauté ou de votre pays peuvent-elles permettre de remonter à des groupes de personnes particuliers ? Ces groupes de personnes bénéficient-ils de l'identification de ces données ou bien en pâtissent-elles ? Discutez de la façon dont les données peuvent être anonymisées et de la possibilité d'y ajouter du « bruit » afin de mieux protéger l'identité et l'autonomie des personnes et des groupes.

- Guidez le groupe d'apprenants dans l'exécution d'une recherche sur eux-mêmes en utilisant divers moteurs de recherche tels que Google, Yandex, Baidu, DuckDuckGo, Bing, etc. Demandez aux apprenants de partager certaines des informations qu'ils auront trouvées. Demandez-leur s'ils ont été surpris par certaines d'entre elles. Demandez-leur également de comparer les informations qu'ils trouvent sur eux-mêmes sur différents moteurs de recherche. Quelles informations sont différentes ? Quelles informations sont identiques ? Guidez les apprenants dans une discussion critique sur les implications du type de données dont disposent différents moteurs de recherche à leur sujet et la façon dont cela affecte les résultats des différentes recherches.
- Débattre afin de déterminer qui est propriétaire des données recueillies à votre sujet et de savoir si la « portabilité des données » est activée ou non par les services en ligne que vous utilisez, c'est-à-dire si vous pouvez récupérer vos données enregistrées et les emmener ailleurs, en dehors des « jardins clos » où elles sont actuellement détenues.
- Organisez un débat sur « La recherche d'un équilibre entre les entités commerciales et notre vie privée, entre confidentialité et développement ». Les bases du débat sont des questions telles que : les médias, Internet et le matériel et les logiciels technologiques existent-ils uniquement à des fins commerciales ou ont-ils aussi des avantages économiques, sociaux et culturels pour les citoyens qui sont indispensables à la réalisation des ODD ?
- Identifiez une association qui favorise la transparence ou qui lutte contre la corruption dans votre communauté ou dans le monde. Demandez aux apprenants s'ils connaissent déjà cette organisation. Discutez brièvement des activités de cette organisation, concentrez-vous sur la nature collaborative de sa stratégie, posez des questions sur la façon dont, selon vous, les actions de Transparency International sont liées aux réalités locales de l'apprenant, par exemple. Débattre de l'affirmation suivante : « Le gouvernement et les fonctionnaires ont droit au respect de leur vie privée. »
- Discutez de la question suivante : dans quelle mesure les acteurs des organisations du secteur privé qui vendent des produits et des services au public devraient-ils être protégés en vertu des lois sur la protection de la vie privée ?
- Recherchez les trois derniers rapports du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à la vie privée. Divisez les apprenants en trois groupes. Indiquez à chaque groupe vers la section des recommandations de chaque rapport. Demandez-leur de vérifier si les recommandations sélectionnées sont mises en œuvre dans leur pays. Y a-t-il des recommandations portant sur l'EMI ou sur l'amélioration des capacités des citoyens en matière de respect de la confidentialité ? Quels sont les liens de ces recommandations avec l'autonomisation des personnes possédant des compétences en EMI ? Organisez une discussion. Quelles sont les tendances observées dans chaque série de recommandations ? Quelles en sont les implications pour moi et ma communauté ?

- Guidez les apprenants en groupes afin qu'ils élaborent des affiches ou des infographies sur le lien entre confidentialité, liberté d'expression et accès à l'information. Chaque groupe doit ensuite faire un exposé de 10 minutes en s'appuyant sur son affiche. Guidez une discussion axée sur les répercussions pour les individus, les groupes, les institutions, le secteur privé et les gouvernements.
- Guidez les apprenants afin qu'ils effectuent des recherches sur YouTube ou dans une base documentaire proposant des vidéos en ligne pour obtenir des ressources d'apprentissage sur la confidentialité et l'EMI. Guidez-les sur ce qu'il convient de vérifier pour s'assurer qu'un contenu vidéo est digne de confiance. Encouragez les apprenants à partager des vidéos ainsi validées sur les réseaux sociaux.
- Organisez une activité d'apprentissage via l'initiative d'apprentissage MIL CLICKS de l'UNESCO sur les réseaux sociaux (<https://fr.unesco.org/milclicks>). Sur MIL CLICKS, recherchez des contenus de micro-apprentissage sur la confidentialité. Utilisez-les dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage.

Évaluation et recommandations

- Guidez les apprenants en groupes afin qu'ils conçoivent, planifient et préparent un petit sondage au sein de leur école, de leur communauté ou de leur lieu de culte. Le sondage doit explorer les connaissances, l'attitude et les pratiques du groupe cible choisi en ce qui a trait aux fournisseurs de contenus, au développement durable et aux compétences en éducation aux médias et à l'information, y compris les compétences en matière de protection de la vie privée.
- Guidez les apprenants afin qu'ils rédigent un texte de 1 000 mots sur le sujet « Ma vie privée, leur transparence, notre développement ».

Thèmes à approfondir

- Les cadres juridiques nationaux, régionaux et internationaux relatifs à la protection de la vie privée
- Les exceptions légitimes au respect de la vie privée
- Les nouvelles technologies telles que l'intelligence artificielle et les nouvelles atteintes à la vie privée
- Les ressources d'enseignement et d'apprentissage sur la confidentialité et l'EMI
- La lutte contre le terrorisme et les lois relatives à la protection de la vie privée

UNITÉ 3 : SENSIBILISATION AUX OBLIGATIONS DES INSTITUTIONS DE PROTÉGER VOTRE VIE PRIVÉE ET VOS DONNÉES

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- Les acteurs clés de la protection de la vie privée
- Les types d'obligations institutionnelles
- Les recours en cas d'atteinte à la vie privée
- Les institutions assurant la promotion de l'EMI comme un moyen de défense de la vie privée
- Les types d'atteintes à la vie privée

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier les acteurs clés et leurs rôles dans la protection de la vie privée
- Distinguer les obligations individuelles et les obligations institutionnelles en matière de protection de la vie privée
- Comprendre où ils peuvent aller et quelles mesures ils peuvent prendre pour obtenir réparation en cas d'atteinte à leur vie privée
- Comprendre l'éducation aux médias et à l'information et savoir comment la défendre pour qu'elle fasse partie des mécanismes institutionnels visant à renforcer la protection de la vie privée des individus et des groupes

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire

Qui a des devoirs en matière de protection de la vie privée ?

Le domaine de la protection de la vie privée rassemble de nombreux acteurs. Les principaux sont les corps législatif et judiciaire, les organes de réglementation, les Nations Unies et d'autres organes intergouvernementaux et multilatéraux. Selon les normes internationales, les individus et les institutions devraient également s'abstenir de porter atteinte aux droits, et les entreprises, en particulier, sont appelées à respecter les droits de l'homme.

TABLEAU 8.2 ACTEURS DANS LE DOMAINE DE LA PROTECTION DE LA VIE PRIVÉE

ACTEURS	RÔLES
Gouvernement, corps législatif et judiciaire	Formuler et faire appliquer les lois sur la protection de la vie privée, y compris la protection des données.
Organes de réglementation tels que les ministères de l'information et de la communication, organismes de cybersécurité, commissions de protection de la vie privée et des données, etc.	Concevoir et mettre en œuvre les règlements, politiques et programmes en la matière et assurer leur suivi pour permettre davantage d'actions au niveau micro basées sur les lois nationales ou les normes internationales de protection de la vie privée et des données.
Entités privées et publiques qui, en général, détiennent des informations personnelles sur des individus. Il s'agit, notamment, d'entités gouvernementales chargées des prestations sociales, d'hôpitaux, de divers services en ligne ou sur Internet, etc.	Concevoir et mettre en œuvre divers mécanismes institutionnels et assurer leur suivi afin de protéger la vie privée de leurs utilisateurs, citoyens et clients. Cela implique de répondre aux demandes de réparation du public concernant les atteintes à la vie privée.
Organisations non gouvernementales et communautaires, établissements d'enseignement.	Concevoir et mettre en œuvre des actions visant à promouvoir l'EMI dans le cadre de la sensibilisation à la protection de la vie privée et à défendre les droits à la vie privée.
Agences des Nations Unies, organisations multilatérales et autres organismes intergouvernementaux	Favoriser la coopération internationale, le dialogue, l'établissement de normes internationales et le suivi des lois, règlements, politiques et initiatives en matière de protection de la vie privée. Aider et contribuer au renforcement des capacités de tous les titulaires de droits et de devoirs à s'acquitter efficacement de leurs rôles.
Individus et groupes	S'engager activement dans les processus de sensibilisation à la protection de la vie privée et à l'EMI ; acquérir des compétences en EMI pour protéger leur vie privée et respecter les droits à la vie privée des autres.
Chercheurs ou membres de la communauté académique	Mener des recherches et apporter des preuves sur la nature des atteintes à la vie privée, l'impact et le succès ou l'échec des mécanismes d'atténuation des ces atteintes. Un objectif clé ici est d'éclairer les politiques de confidentialité et d'en assurer le suivi.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez-vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Répartissez les apprenants en petits groupes, un par catégorie d'acteurs selon le Tableau 8.2 ci-dessus. Demandez à chaque groupe de faire des recherches sur des organisations/acteurs spécifiques de leur pays ou de leur communauté qui jouent les

rôles décrits ci-dessus. Guidez-les pour qu'ils répondent aux questions suivantes : quels acteurs existent et exercent activement leurs fonctions ? Ces organisations et leurs actions en matière de protection de la vie privée sont-elles suffisamment connues ? Quels acteurs n'entreprennent pas des actions adéquates en matière de protection de la vie privée ? Quelle pourrait en être la raison ? Que peut-on faire pour changer ou améliorer la situation ? Chaque groupe présente ses conclusions lors d'une discussion guidée.

Institutions et protection de la vie privée

TABLEAU 8.3 LIENS ENTRE PROTECTION DE LA VIE PRIVÉE ET INSTITUTIONS

LES COMPÉTENCES PROPOSÉES EN MATIÈRE DE CONFIDENTIALITÉ	LA CONFIDENTIALITÉ INTÉGRÉE DANS L'EMI (CONTEXTE INSTITUTIONNEL)
Comprendre les obligations des institutions dans le cyberspace	Formuler des politiques internes qui assurent la formation de tout le personnel institutionnel à l'EMI, en tant qu'apprentissage tout au long de la vie nécessaire à la durabilité institutionnelle.
Aborder l'équilibre entre vie privée et transparence, liberté d'expression et accès à l'information	S'engager à respecter la vie privée des utilisateurs finaux (internes et externes à l'institution) en effectuant une évaluation transparente de l'impact des modèles commerciaux basés sur les données et en investissant dans des programmes de sensibilisation en entreprise pour former les utilisateurs/citoyens à l'EMI. Tenir compte de l'intérêt public et de la pression qui en découle sur les « situations » liées à la confidentialité. Une telle formation est également justifiée lorsque l'accès à certaines informations institutionnelles et leur connaissance pourraient avoir une incidence sur les avantages ou les droits des utilisateurs finaux.
Évaluer les limitations légitimes (en vertu des normes internationales) de la confidentialité en ligne	Veiller à ce que les politiques internes destinées aux utilisateurs finaux ne portent pas atteinte à la confidentialité en ligne et hors ligne, incluent des considérations relatives à l'EMI et mettent en place une démarche de sensibilisation pertinente.
Comprendre les relations entre confidentialité, anonymat et chiffrement	Veiller à ce que la formation des utilisateurs finaux à l'EMI souligne les implications sociales de la confidentialité, de l'anonymat et du chiffrement.
Discerner et reconnaître les cas d'atteinte à la vie privée	Être transparent avec le public (interne et externe aux organisations) dans les cas où la protection et la sécurité complètes de leurs informations peuvent ne pas être (ou n'ont pas été) possibles, dans la mesure où les politiques, la réglementation et les lois basées sur les normes internationales le permettent.
Faire preuve d'éthique dans l'utilisation des informations personnelles des autres et respecter leur vie privée	S'engager à respecter la vie privée des utilisateurs finaux (internes et externes à l'institution) en investissant dans des programmes de sensibilisation en entreprise afin de former les utilisateurs/citoyens à l'EMI, en particulier lorsque les informations personnelles des utilisateurs finaux sont concernées. Aller au-delà de la publication de politiques de confidentialité trop legalistes ou techniques et difficiles à lire et à comprendre.

Source : UNESCO. Global Survey on Privacy in Media and Information Literacy, with Youth Perspectives. Collection de l'UNESCO sur la liberté de l'Internet. UNESCO, Paris.

- Guidez la discussion ou planifiez des activités autour du contenu de chaque ligne du Tableau 8.3 ci-dessus. Il peut s'agir de présentations d'affiches, de quiz à livre ouvert (recherches sur Internet), de visites d'institutions pertinentes, etc. et de rencontres avec des professionnels ou des experts externes travaillant dans ce domaine. Il peut également s'agir de trouver et de partager des études de cas (par ex. sur les personnes qui subissent des atteintes à leur vie privée). Les participants peuvent en outre être invités à décrire et analyser l'accessibilité et la compréhension des politiques de confidentialité des entreprises de communication numérique, des institutions gouvernementales et des organismes de développement international.

Obtenir réparation en cas d'atteinte à la vie privée

Il n'est pas simple d'obtenir réparation en cas d'atteinte à la vie privée, commise par une personne ou une institution. Il est néanmoins important de ne pas se sentir impuissant, car de nombreux pays et institutions disposent ou devraient disposer de mécanismes soutenant respectivement les citoyens et leurs utilisateurs dans cette démarche.

Vous trouverez ci-dessous quelques suggestions de mesures à prendre en cas d'atteinte à votre vie privée.

5. Tout d'abord, communiquez avec l'organisation ou l'institution qui porte atteinte à votre vie privée afin de déposer une réclamation.
2. Déterminez s'il existe un délai de réponse prévu pour l'organisation concernée en vertu de la réglementation/des politiques nationales ou internes à l'organisation elle-même.
3. Si cette voie échoue, envisagez d'obtenir l'aide d'un *mécanisme de recours indépendant en matière de confidentialité*⁸².
4. Assurez-vous que le mécanisme de recours en cas d'atteinte à la vie privée est réellement indépendant et digne de confiance en vérifiant les critères suivants (ou en obtenant de l'aide pour le faire) :
 - a. Impartialité
 - b. Composition et financement transparents
 - c. Expérience démontrée
 - d. Identification et obtention d'aide pour les personnes informées
5. Évaluez la qualité de la réponse que vous avez reçue en fonction des dispositions légales de la politique de confidentialité de l'institution concernée. Obtenez de l'aide en cas de besoin. Partagez votre expérience. Rejoignez un réseau ou une association de confiance. Envisagez de créer un petit club sur le thème de l'EMI et de la confidentialité.
6. Plaidez en faveur de la transparence des entreprises de communication numérique et de la réglementation de l'utilisation, légitime et abusive, des données à caractère personnel.

82. Privacy Shield Framework, www.privacyshield.gov/article?id=11-Dispute-Resolution-and-Enforcement-a-c Consulté le 5 novembre 2020.

Évaluation et recommandations

Planifiez des projets de groupe destinés à simplifier les politiques de confidentialité de certaines entreprises en mettant en évidence les composantes problématiques et les composantes bénéfiques. Rassemblez les résultats en ligne et faites-en la promotion en ligne. Notez les projets.

Thèmes à approfondir

- La transparence des politiques de confidentialité des organisations
- La confidentialité financière
- Comment stimuler la demande du public en matière de confidentialité
- Les rapports entre diffamation et confidentialité

Ressources pour ce module

1. Guides

- Cannataci, J. 2016. Getting things done in privacy protection Part 2: Another dimension of privacy: communal privacy, privacy of the community and personal privacy. Article en ligne. <https://www.privacyandpersonality.org/2016/06/getting-things-done-in-privacy-protection-part-2-another-dimension-of-privacy-communal-privacy-privacy-of-the-community-and-personality/>
- Global Survey on Privacy in Media and Information Literacy, with Youth Perspectives, enquête de l'UNESCO sur la vie privée dans les médias et l'éducation aux médias et à l'information en tenant compte des perspectives des jeunes, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258993/PDF/258993eng.pdf.multi>

2. Sites Web

- Privacy Shield Framework Programme, US-EU-Swiss, <https://www.privacyshield.gov/welcome>
- International Association of Privacy Professionals (IAPP), www.iapp.org

3. Ressources en ligne telles que vidéos, jeux, applications mobiles, etc.

- My Data and Privacy Online: A toolkit for young people <https://www.lse.ac.uk/my-privacy-uk>
- Privacy (film, 2012) https://www.imdb.com/title/tt2008602/?ref_=ttpl_pl_tt
- **VIDÉO** : « Why the Web Is Such A Mess » de Tom Scott, YouTube. Site Web : <https://youtu.be/OFRjZtYs3wY>
- Consultez la liste complète des ressources de l'UNESCO, dont l'enquête de l'UNESCO sur la vie privée dans les médias et l'éducation aux médias et à l'information en tenant compte des perspectives des jeunes. Collection de l'UNESCO sur la liberté de l'Internet. UNESCO, Paris. (2017). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258993>.

Livres/articles

« AI and the Future of Privacy » de Michael Deane, *Towards Data Science*, publié le 5 septembre 2018. Site Web : <https://towardsdatascience.com/ai-and-the-future-of-privacy-3d5f6552a7c4>

« California Consumer Privacy Act Basics », Data Brokers. Privacy Rights Clearinghouse. Publié le 6 janvier 2020. Site Web :

« How Much Data Do We Create Every Day? The Mind-Blowing Stats Everyone Should Read » de Bernard Marr, Forbes, 21 mai 2018. A quintillion is a 1 followed by 30 zeroes.

Cannataci, J., Zhoa, B. et al. 2016. Privacy, Free Expression and Transparency: Redefining their new boundaries in the digital age. Paris, UNESCO.

Gunby, M. 2012. Changes to Facebook Privacy Settings: An Information Literacy Perspective. Syracuse University iSchool.

<http://infospace.ischool.syr.edu/2012/12/19/changes-to-facebook-privacy-settings-an-information-literacy-perspective/>

<https://privacyrights.org/resources/california-consumer-privacy-act-basics>.

<https://publish.illinois.edu/illinoisblj/2008/11/08/international-personal-data-protection-and-its-redress/>

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17577632.2016.1183283?journalCode=rjml20>

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13642987.2020.1783532>

« International Personal Data Protection and Its Redress », Doyle Slifer. *Illinois Business Law Journal*. 8 novembre 2008.

“Other legal remedies to prevent and redress serious invasions of privacy,” Serious Invasions of Privacy in The Digital Era (IP 43). Australian Government: Australian Law Reform Commission. Publié le 10 mars 2013. Site Web : alrc.gov.au/publication/serious-invasions-of-privacy-in-the-digital-era-ip-43/issues-paper-2/other-legal-remedies-to-prevent-and-redress-serious-invasions-of-privacy

- « Right to Privacy: Constitutional Rights & Privacy Laws » de Tim Sharp. *Live Science*. Publié le 12 juin 2013. Site Web : <https://www.livescience.com/37398-right-to-privacy.html>
- The African Union’s data protection convention 2014: A possible cause for celebration of human rights in Africa? (2016, 13). Taylor et Francis.
- The long arm of GDPR in Africa: Reflection on data privacy law reform and practice in Mauritius. (2020, 6). Taylor et Francis.
- « The Next Big Privacy Hurdle? Teaching AI to Forget » de Darren Shou. *Wired*. Publié le 12 juin 2019. Site Web : <https://www.wired.com/story/the-next-big-privacy-hurdle-teaching-ai-to-forget/>

MODULE 9 :

OPPORTUNITÉS ET DÉFIS
D'INTERNET



reconnait « que l'évolution technologique rapide a des effets différents selon les États, et que face à ces effets, qui dépendent de la réalité nationale, des capacités et du niveau de développement de chaque État, il faut une coopération internationale et multipartite afin d'exploiter les possibilités et de répondre aux problèmes qui résultent de cette évolution, et de réduire la fracture numérique ».

Résolution : Nouvelles technologies numériques et droits de l'homme A/HRC/RES/41/11

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

La participation et l'accès au monde virtuel sont devenus essentiels pour les citoyens de tous les groupes d'âge. Internet permet d'améliorer la vie de tous les utilisateurs et d'accélérer les progrès vers les objectifs de développement durable. Il peut avoir des effets positifs sur l'éducation, la société, le monde du travail et la croissance économique. Un accès accru à Internet offre aux citoyens de plus grandes possibilités d'accès universel à l'information, et de plus en plus tôt. Les enfants et les jeunes maîtrisent de mieux en mieux les technologies et peuvent tirer des avantages considérables d'un accès à Internet, mais avec les possibilités offertes par cet accès viennent les préoccupations liées au pouvoir d'action, aux obligations éthiques et aux défis que les générations précédentes n'ont pas eu à affronter. Des risques et des menaces en partie liées à la perception de l'anonymat sur Internet accompagnent ce nouvel environnement. L'empreinte numérique correspond aux traces laissées derrière nous lorsque nous utilisons Internet. Si les personnes peuvent oublier des erreurs, Internet se souvient de tout, car nous laissons des traces de chacune de nos actions en ligne. De nombreuses entreprises et institutions d'État conservent ces traces et les utilisent à des fins dont, bien souvent, nous n'avons pas conscience.

Par le passé, à des degrés divers, des mesures avaient été prises pour protéger les mineurs. Toutefois, le recours aux seules stratégies de protection n'a pas été efficace pour permettre aux jeunes hommes et aux jeunes femmes, et aux personnes en général, d'utiliser Internet avec soin et en sécurité, et pour les États et les entreprises de respecter leurs obligations de diligence. Les compétences en éducation aux médias et à l'information permettent aux citoyens, y compris aux jeunes, de comprendre l'écosystème de l'information et, par conséquent, de maximiser les avantages de s'engager dans des activités en ligne de façon pleinement consciente et éthique, tout en étant attentifs aux risques associés.

Ce module traite des opportunités et des défis que rencontrent les jeunes dans le monde virtuel, un espace où ils apprennent et étudient, où ils jouent et établissent des liens, et où ils créent et diffusent des médias et des informations. Les jeunes

sont de plus en plus connectés au monde virtuel, parfois dès le plus jeune âge. Dans de nombreux pays, cette génération de jeunes est activement engagée dans le monde virtuel. Il est alors nécessaire d'exploiter leurs capacités pour mieux contribuer à l'éducation, à la société et à l'économie et ce, tant au niveau local que mondial. Grâce aux progrès des technologies et à un accès accru à Internet de plus en plus tôt, les jeunes ont davantage accès à des idées, à des voix et à des espaces qui pouvaient auparavant rester inaccessibles. Cela permet aux jeunes de jouer un rôle plus actif dans les questions fondamentales liées aux mouvements sociaux et mondiaux, mais cela signifie aussi que leurs paroles et leurs actions sont enregistrées alors que leurs personnalités et leurs points de vue sont en cours de développement, et que ces données peuvent être utilisées pour prédire leurs comportements et les manipuler sans qu'ils en aient pleinement conscience. Cela renforce la nécessité pour les jeunes de comprendre la permanence de leur empreinte numérique et de leurs comportements en ligne, ainsi que les abus qui peuvent en découler. Avec les réseaux sociaux, des personnes de tous âges participent à des débats, à des dialogues et à des interactions diverses, non seulement en tant que consommateurs, mais aussi en tant que producteurs de connaissances. Personne ne sait jamais avec certitude qui sera le public de ce que l'on partage sous forme de messages, de vidéos, de memes, de commentaires et autres intrants de la gamme complète des fournisseurs de services qui surveillent tout ceci. Cette réalité peut démocratiser le débat et la délibération, mais elle peut aussi être source de préoccupations, de stress et d'interprétations erronées, en particulier lorsque les interactions traversent les frontières, les langues et les cultures. Des contenus relevant de la désinformation sont aujourd'hui de plus en plus produits, diffusés et crus. Ce n'est qu'un exemple de ce nouveau contexte, tout comme le rôle des entreprises de communication numérique dans la promotion de ce contexte.

Ce module permet aux éducateurs d'impliquer les apprenants dans des expériences d'apprentissage qui les guideront vers une compréhension de leur empreinte numérique et de la façon dont les interactions dans le monde virtuel ont des implications réelles, mais aussi de leur rôle, de leur pouvoir d'action et de leurs obligations éthiques en tant que citoyens numériques participant au débat mondial lorsqu'ils consultent, utilisent et créent des médias et des informations sur Internet.

Une éducation de qualité constitue le fondement du développement durable et favorise les opportunités d'emploi et la croissance économique. Les ressources éducatives libres (REL) seront explorées comme un outil à la disposition des jeunes, qui favorise la croissance économique et les opportunités d'emploi grâce à un accès accru à des ressources de qualité pour l'éducation et la formation. Les opportunités éducatives offertes par l'accès à Internet et les REL contribuent à une éducation plus inclusive et plus équitable ainsi qu'à la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie au-delà des espaces d'apprentissage.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

LES JEUNES DANS LE MONDE
VIRTUEL

UNITÉ 2 :

DÉFIS ET RISQUES DANS LE MONDE
VIRTUEL

UNITÉ 3 :

APPRENTISSAGE, RÉSEAUTAGE ET
ENGAGEMENT SOCIAL EN LIGNE

UNITÉ 4 :

EMPREINTES DE L'ÉDUCATION AUX
MÉDIAS ET À L'INFORMATION : EN
SAVOIR PLUS SUR LA GESTION DE
VOTRE PRÉSENCE EN LIGNE

UNITÉ 1 : LES JEUNES DANS LE MONDE VIRTUEL

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- Le Web 2.0 et le monde virtuel
- L'utilisation d'Internet et les habitudes en ligne des enfants et des jeunes
- Les conventions internationales et autres instruments relatifs aux droits de l'enfant

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre les habitudes et les intérêts des jeunes en matière d'utilisation d'Internet
- Décrire les conditions générales, les codes de conduite et les questions de confidentialité relatives à l'utilisation d'Internet et à la surveillance par les entreprises de communication numérique
- Développer la capacité d'utiliser des méthodes éducatives et des outils de base pour aider les jeunes à utiliser Internet avec prudence et à exercer leurs droits, et les sensibiliser aux opportunités, aux défis et aux risques connexes

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Grâce à la numérisation et au stockage faciles des informations, ainsi qu'à l'accessibilité permise par un large éventail de dispositifs, Internet a considérablement augmenté le volume des ressources d'information mises à la disposition des citoyens. Web 2.0 est un terme abrégé qui renvoie aux aspects d'Internet qui facilitent les interactions et les contenus générés par les utilisateurs, par exemple via les applications de téléphonie mobile. Cette unité peut être enseignée à l'aide de ressources que vous pouvez trouver en ligne, comme des vidéos libres de droits sur Internet et l'expansion de ses caractéristiques et de son impact sur la société.

Voici quelques idées pour impliquer les éducateurs et les apprenants :

- Préparez un bref exposé qui couvre autant d'éléments clés du monde virtuel que possible. Organisez des discussions en petits groupes sur ces éléments clés. Demandez à chaque groupe de préparer et de présenter rapidement les avantages du Web 2.0, ainsi que les risques potentiels pour les utilisateurs comme pour les prestataires de services.

- Demandez aux participants s'ils utilisent les réseaux sociaux et/ou le Web et, si c'est le cas, à quelle fréquence. Demandez-leur de surfer sur le Web, de se créer un profil, de rechercher les profils des autres, de mettre en ligne et de télécharger des contenus sur des plateformes Internet (par ex. Wikipédia), de participer à des salons de discussion et à des activités de collaboration en ligne et de rédiger des blogs et des tweets. Une discussion avec les apprenants après cette activité devrait porter sur les avantages éducatifs et l'utilisation éthique du Web, ainsi que sur ses défis et ses risques. Notez certaines de vos préoccupations personnelles lorsque vous utilisez le Web et débattuez-en.
- Travaillez en groupes pour concevoir et partager des informations sur un aspect de la pratique ou de la politique de l'éducation en utilisant un wiki. Allouez suffisamment de temps à cette tâche afin de permettre un niveau d'engagement suffisant (par ex. sur un trimestre). Les éducateurs et les apprenants devraient élaborer des critères pour évaluer l'efficacité, la pertinence et l'impact du wiki sur les apprenants participants.
- Demandez aux participants de s'organiser en petits groupes. À l'issue d'une discussion, chaque groupe doit énumérer au moins cinq activités principales auxquelles se livrent les jeunes sur Internet. Demandez-leur de classer l'importance de ces activités sur une échelle de 1 à 5. Chaque groupe expose les résultats de ses discussions, en expliquant comment il s'est organisé et ce qui a influencé les décisions qu'il a prises. L'éducateur doit ensuite présenter des statistiques (préparées préalablement à cette session et basées sur les ressources existantes) sur l'utilisation d'Internet par les enfants, si ces chiffres sont disponibles. Comparez les résultats du travail des groupes avec ce que disent les statistiques. Discutez-en. Y a-t-il des surprises ? Existe-t-il des statistiques sur l'utilisation d'Internet spécifiques à votre région ou à votre pays ? Si ce n'est pas le cas, que cela implique-t-il ? Discutez de ce qui peut être fait face à l'absence de telles statistiques.
- Débattuez de la mesure dans laquelle les jeunes utilisent le Web à des fins éducatives, pour s'informer de l'actualité, participer au processus politique de leur pays, en apprendre davantage sur des personnes de cultures différentes et interagir avec elles, etc. Y a-t-il des signes de haut niveau d'utilisation de ce type ? Que peut-on faire pour motiver les jeunes à utiliser le Web de manière positive ? Demandez aux éducateurs ou aux apprenants (en petits groupes ou individuellement) de préparer une courte leçon liée à leur domaine, en intégrant l'utilisation d'Internet dans la leçon. La leçon doit démontrer non seulement la manière dont les objectifs pédagogiques peuvent être atteints grâce à l'utilisation d'Internet, mais aussi comment les éducateurs peuvent motiver les apprenants de cette façon.
- Discutez avec les participants des conditions générales, des codes de conduite et des règles de confidentialité de différentes applications Internet. Encouragez-les ensuite à élaborer un modèle de code de conduite axé sur l'utilisation d'Internet par les enfants et les jeunes.
- Analysez la conduite en ligne des enfants et leurs profils : les apprenants étudient en groupes l'utilisation d'Internet chez les enfants âgés de 6 à 17 ans. Les comptes rendus des groupes doivent mettre en évidence le temps passé sur Internet et ce pour quoi les enfants l'utilisent, et comparer les résultats à ceux concernant les parents. Quelles opportunités et quels défis Internet présente-t-il aux enfants et aux parents ?

- Organisez une discussion autour d'une clause de la Déclaration des droits de l'homme, de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, de la résolution 2250 du Conseil de sécurité des Nations Unies sur la jeunesse, la paix et la sécurité ou d'autres instruments internationaux ou juridiques connexes dans votre pays ou région. La discussion doit porter sur l'utilisation d'Internet et les jeunes – droit à l'information, liberté d'expression, participation, protection des mineurs, et rôles des parents, des gouvernements et de la société civile dans ces contextes. Discutez de chacun de ces sujets individuellement, puis des liens qui les unissent. La liberté d'expression et le droit d'accès à l'information ne doivent pas s'opposer à la protection. La liberté d'expression et le droit à l'information ne doivent pas non plus être sacrifiés au nom de la protection. Réfléchissez à ce qui sous-tend ces principes. Les filles et les garçons devraient-ils bénéficier d'un accès égal à l'information, à Internet et aux nouvelles technologies ? Comment cela se passe-t-il dans votre région ? Comment y remédier ? Demandez aux apprenants d'écrire un court poème sur certains droits et libertés et sur la nécessité de protéger les mineurs.
- Demandez aux apprenants si les services en ligne « gratuits » sont vraiment gratuits et pourquoi ? Selon eux, qui paie et avec quoi ? Dans le cadre de ce dialogue, identifiez la façon dont les modèles commerciaux de surveillance suivent les utilisateurs de nombreux services différents et exploitent ces données pour les vendre à leurs clients qui souhaitent influencer subtilement le comportement des consommateurs ou des électeurs de manière très ciblée.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 2 : DÉFIS ET RISQUES DANS LE MONDE VIRTUEL

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- La compréhension des défis et des risques liés à l'utilisation d'Internet
- L'autonomisation et les obligations éthiques dans le cadre de l'utilisation d'Internet
- La confidentialité et la sécurité

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Répertorier et décrire les défis/risques liés à l'utilisation d'Internet et les endroits où l'on est le plus susceptible de les rencontrer
- Développer des connaissances sur les risques et les menaces qui pourraient accompagner les nouvelles applications Internet
- Comprendre les interdépendances entre le comportement des utilisateurs et la probabilité qu'ils soient victimes ou auteurs d'abus, ou l'effet inconscient d'intérêts qui paient pour pouvoir modifier ou pousser précisément les utilisateurs vers certaines valeurs ou certains comportements
- Appliquer ces connaissances afin de permettre aux éducateurs et aux apprenants d'utiliser Internet en connaissant mieux l'environnement et les entreprises qui le soutiennent ainsi que leurs propres droits, et en se souciant davantage des droits des autres.
- Définir la différence entre confidentialité et sécurité en ligne

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Défis et risques liés aux contenus en ligne

Adapté de *Youth Protection Roundtable Tool Kit – Stiftung Digitale Chancen 2009*

L'utilisateur de ce programme d'éducation aux médias et à l'information, lorsqu'il envisage la manière dont les parties prenantes devraient chercher à s'attaquer à la liste des défis et des risques en ligne ci-dessous, devrait se souvenir de la liste non exhaustive des normes internationales en matière de droits de l'homme qui peuvent s'avérer appropriées. L'utilisateur est invité à effectuer des recherches et à examiner d'autres normes internationales, le cas échéant.

- i. Pacte international relatif aux droits civils et politiques (ICCPR), <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- ii. Article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- iii. Résolution A/HRC/32/L.20 des Nations Unies, « La promotion, la protection et l'exercice des droits de l'homme sur Internet », <https://undocs.org/A/HRC/32/L.20>
- iv. Résolution A/RES/64/211 des Nations Unies, « Création d'une culture mondiale de la cybersécurité et évaluation des efforts nationaux visant à protéger les infrastructures essentielles » https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/211&Lang=F

v. Nations Unies A/74/486, « Rapport du Rapporteur spécial sur la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression » dans le contexte de la lutte contre les discours de haine hors ligne et en ligne, <https://undocs.org/A/74/486>

vi. Nations Unies A/HRC/39/29, « Rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme sur le droit à la vie privée à l'ère du numérique », <https://undocs.org/A/HRC/39/29>

vii. Note d'orientation du Groupe des Nations Unies pour le développement sur la confidentialité, l'éthique et la protection des mégadonnées à l'appui de la réalisation du Programme 2030 https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG_French_BigData_final.pdf

Contenus inappropriés en raison de l'âge : Internet fournit quantité de contenus pour tous les groupes d'utilisateurs. Les intérêts courants sont servis, de même des intérêts spécifiques. Néanmoins, tous les contenus ne devraient pas être accessibles aux enfants et aux jeunes. C'est pourquoi il convient de déterminer avec soin quels contenus sont appropriés pour quel groupe d'âge. Une attention particulière doit être accordée aux contenus qui ne sont pas illégaux en général mais qui peuvent nuire aux utilisateurs plus jeunes. Les contenus inappropriés à certains âges, comme la pornographie, peuvent être particulièrement nuisibles pour les jeunes enfants qui y sont exposés involontairement. Le risque de voir des contenus inappropriés en raison de l'âge peut résulter d'une recherche délibérée de l'utilisateur, ainsi que d'une exposition involontaire ou d'une recommandation par un algorithme qui cherche à attirer l'attention sur la base de l'analyse des données cibles potentielles.

Des contenus qui ne sont pas appropriés pour tous les groupes d'âge peuvent être proposés pour des raisons commerciales, mais peuvent également être générés par les utilisateurs eux-mêmes. L'accès aux premiers peut être limité à des groupes d'utilisateurs fermés uniquement, tandis que les contenus générés par les utilisateurs sont principalement accessibles au public et nécessitent donc une attention particulière. De nombreux enfants et jeunes ayant aujourd'hui des téléphones portables dotés de fonctionnalités multimédias et d'un accès à Internet, il ne faut pas oublier qu'ils peuvent accéder à des contenus inappropriés pour leur âge quand ils sont seuls et sans adulte à leurs côtés pour les guider. Les appareils mobiles permettent également aux enfants de produire leurs propres contenus numériques dans n'importe quelle situation de vie, et de contribuer ainsi à l'augmentation du volume des contenus générés par les utilisateurs.

Contenus illégaux (tels que les contenus relevant de la maltraitance d'enfants) : les types de contenus considérés comme illégaux dépendent avant tout des lois nationales, même si certains types de contenus sont interdits dans la plupart des pays. Des contenus illégaux restent néanmoins disponibles et peuvent être consultés involontairement ou délibérément par les enfants et les jeunes. Les enfants et les jeunes potentiellement victimes de contenus illégaux, tels que des photos ou vidéos d'abus sexuels sur des enfants, par exemple, devraient également faire l'objet d'une attention particulière.

Absence de vérification des contenus : étant donné que les contenus disponibles sur Internet ne sont que rarement vérifiés par une source indépendante, il est important que

les jeunes apprennent à porter un regard critique sur ces contenus et ne prennent pas tout ce qu'ils voient pour argent comptant. Les contenus générés par les utilisateurs, caractéristiques de l'environnement Web 2.0, peuvent souvent être partiels, partiiaux ou inexacts. Les utilisateurs les plus jeunes doivent être conscients du danger qu'il y a à croire simplement tout ce qu'ils voient en ligne.

Incitation à des comportements néfastes : de nombreux sites Web incitent les utilisateurs à se faire du mal (tels que les sites encourageant au suicide ou à l'anorexie). Avec le Web 2.0 et les possibilités croissantes de publier les propres contenus des utilisateurs, le risque d'être exposé à des contenus incitant à se faire du mal est de plus en plus grand. Bien souvent, les enfants et les jeunes ne sont pas en mesure d'évaluer de manière réaliste les risques découlant des instructions données sur ces sites Web. Les jeunes comme les adultes doivent savoir quand les algorithmes recommandent des contenus nuisibles de plus en plus nombreux, simplement pour maintenir leur engagement et produire des données, ainsi que pour absorber la publicité et d'autres types de contenus payants (par ex. par des influenceurs parrainés en secret).

Violation des droits de l'homme/diffamation : sur le Web anonyme, la haine à l'encontre de certains groupes de population ou individus peut se répandre facilement. En outre, on peut présumer que les gens agissent souvent différemment en ligne quand ils n'ont pas à faire face directement à leurs homologues ou victimes et ne sont donc pas immédiatement confrontés aux conséquences de leur conduite. Ainsi, le risque de violation des droits de l'homme et de diffamation est beaucoup plus grand en ligne que dans la réalité. Ces contenus peuvent être néfastes pour les enfants et les jeunes dont les opinions pourraient être influencées par des informations trompeuses.

Publicité et marketing inappropriés pour les enfants : par publicité inappropriée, on entend le risque de recevoir ou d'être exposé à de la publicité pour des produits et/ou des services inappropriés pour les enfants. Plus les utilisateurs donnent d'informations personnelles (nom, âge et genre), plus ils sont susceptibles de recevoir des publicités ou des invitations à participer à des jeux d'argent. Étant donné que les enfants ignorent souvent les conséquences de la saisie de leur nom dans des formulaires et des cases en ligne, ils courent un risque accru. Compte tenu du taux de pénétration élevé des téléphones mobiles chez les enfants et les jeunes, il convient également de prêter attention à ce canal supplémentaire de diffusion d'annonces publicitaires. Les plus jeunes enfants sont plus vulnérables à la manipulation par la publicité et ont besoin d'une préparation particulière à ces contenus qui les ciblent.

Confidentialité : une fois publié sur Internet, un contenu peut se propager rapidement dans le monde entier et exister indéfiniment. Les utilisateurs et, notamment, les enfants et les jeunes, ignorent souvent les conséquences à court et à long terme de la publication de textes et d'images dont ils ne souhaiteront peut-être plus qu'ils soient accessibles au public plus tard. Les données stockées sur un serveur ou une plateforme peuvent être facilement accessibles par d'autres personnes et les utilisateurs peuvent ne pas être conscients de la non-protection de leurs données personnelles. Lorsqu'on utilise Internet, il est important de comprendre parfaitement l'environnement dans lequel on évolue. Consultez le Module 8 pour en savoir plus sur la confidentialité. Même les données recueillies sans être saisies explicitement peuvent être utilisées négativement par les collecteurs de données eux-mêmes ou par ceux qui piratent leurs systèmes.

Violation du droit d'auteur : la violation du droit d'auteur est un risque principalement lié au comportement des utilisateurs eux-mêmes. Que la violation du droit d'auteur soit délibérée ou accidentelle, l'infraction est considérée comme une fraude par le titulaire et expose le contrevenant à une sanction. Dans le même temps, les jeunes comme les adultes devraient connaître les possibilités « d'utilisation équitable » de Creative Commons pour la réutilisation de contenus ou la diffusion de leurs propres contenus, ainsi que les revendications de propriété des données à caractère personnel par les entreprises de communication numérique dont la proposition commerciale consiste à fournir des plateformes de réseaux sociaux.

Risques liés aux contacts en ligne

Adapté de *Youth Protection Roundtable Tool Kit – Stiftung Digitale Chancen 2009*

Conseils nocifs : les forums, les blogs et autres cadres de contact sur Internet fournissent une plateforme d'échange d'informations et de conseils entre utilisateurs. Une aide de ce type peut s'avérer précieuse, mais elle peut également faciliter la communication de conseils inappropriés, voire nocifs, y compris, par exemple, lorsque les algorithmes d'entreprise recommandent de rejoindre des groupes dédiés à des causes antisociales telles que l'idéalisation de certaines caractéristiques faciales ou morphologiques. Le risque de recevoir des conseils nocifs, en particulier pour les enfants et les jeunes, est plus élevé sur les réseaux sociaux et autres applications du Web 2.0 que sur les sites Web classiques.

Usurpation d'identité : l'usurpation d'identité fait référence à la récupération et à l'utilisation de l'identité électronique d'autres personnes (nom d'utilisateur et mot de passe, par exemple) dans l'intention de commettre une fraude, commerciale ou autre. Ce risque s'accroît, car le nombre d'identités virtuelles augmente avec le nombre de personnes en ligne et en particulier celles qui utilisent des services personnalisés. Il peut être favorisé la faiblesse des mots de passe ou à par l'insuffisance de la protection des entreprises contre les pirates informatiques.

Vol d'argent/hameçonnage (phishing) : le terme hameçonnage (ou phishing) fait référence à la collecte d'informations bancaires, en particulier les numéros d'identification personnels et d'authentification des transactions dans le but de piller les comptes bancaires d'autres personnes. Les jeunes risquent de ne pas reconnaître un faux site Web et de communiquer leurs coordonnées bancaires sans se méfier.

Fraude commerciale : la fraude commerciale est pratiquée par des personnes qui prétendent vendre des biens ou des services qui, après paiement, ne correspondent pas à leur description ou ne sont pas livrés du tout. Elle peut également être le résultat de l'usurpation d'identité ou du hameçonnage. Une autre source de fraude commerciale peut être la vente de services numériques (par ex. une sonnerie) à un prix déraisonnable et inéquitable, souvent lié à un abonnement permanent au service auquel l'acheteur n'avait pas l'intention de souscrire. Dans la plupart des cas, les utilisateurs (et plus particulièrement les jeunes et les enfants) ne sont pas conscients des conséquences de tels contrats conclus en ligne.

Pédopiéage : le pédopiéage est pratiqué par les pédophiles qui utilisent Internet pour contacter des enfants et des jeunes en dissimulant leur identité d'adulte. Leur stratégie s'appuie le plus souvent sur le désir d'amitié et de familiarité des enfants. Tous les espaces qui fournissent sur Internet des plateformes de contact et d'échange personnels sont susceptibles de servir de cadre à des attaques de pédopiéage. Comme mentionné précédemment, le téléphone mobile (en tant qu'appareil supplémentaire permettant de contacter d'autres personnes et d'accéder aux réseaux sociaux) doit faire ici l'objet d'une attention particulière, notamment parce que les enfants considèrent leur téléphone mobile comme un élément central de leur vie privée et sont souvent seuls lorsqu'ils s'en servent. Avec l'utilisation accrue des technologies de communication mobile et des réseaux sociaux, le risque d'être la proie d'une attaque de pédopiéage puis d'accepter une invitation dangereuse est ainsi devenu beaucoup plus grand.

Harcèlement : différentes formes de harcèlement peuvent être facilitées par Internet en raison de l'anonymat permis par ce média. Les enfants et les jeunes, en particulier, risquent d'être les victimes du harcèlement, mais aussi d'en devenir les auteurs. Le harcèlement est en effet lié à sa propre conduite ainsi qu'à celle des autres. Même si la publication de contenus comme des images diffamatoires peut relever du harcèlement, le phénomène est principalement lié aux contacts en ligne. Étant donné que beaucoup d'enfants et de jeunes possèdent un téléphone portable équipé d'un appareil photo numérique, le harcèlement est devenu plus facile.

Divulgarion d'informations personnelles : lors de la création d'un profil sur un réseau social, l'utilisateur est invité à divulguer des informations personnelles pour se présenter à la communauté. En outre, dans les salons de discussion et sur les forums, les utilisateurs peuvent divulguer des données privées à d'autres, telles que leur adresse ou leur numéro de téléphone. Les jeunes, en particulier, sont souvent incapables de prévoir les conséquences de la publication de telles informations. Ils ignorent souvent qu'un salon de discussion n'est pas vraiment un espace privé mais bien un espace public.

Profilage : compte tenu du nombre croissant de profils qu'une personne peut créer sur différentes plateformes, le risque augmente de voir les données personnelles publiées sur une plateforme fusionnée avec les données publiées sur d'autres plateformes, vendues à des courtiers de données ou cédées ailleurs (par ex. pour des sondages ou des tombolas). Ainsi, des profils sont créés qui permettent d'envoyer directement à la personne concernée des contenus, des services et des annonces potentiellement indésirables.

Les utilisateurs savent-ils ce que signifie vraiment « accepter les cookies » lorsqu'ils visitent un site Web ou accèdent à un service en ligne ? Le profilage peut être effectué à partir du site Web lorsque les données personnelles sont affichées publiquement, mais la collecte des profils (ou des profils partiels) des utilisateurs à partir de la base de données du site Web et leur cession par le prestataire de la plateforme à des tiers est une pratique plus dangereuse. Certaines plateformes en ligne ont passé des accords avec d'autres services en ligne pour accéder aux données des utilisateurs, même lorsque ceux-ci n'utilisent pas leur plateformes (ou leurs filiales).

- L'éducateur doit guider les apprenants pour qu'ils effectuent des recherches et examinent d'autres normes internationales répertoriées ci-dessous. Prêtez une attention particulière aux recommandations et mesures clés de chacun de ces documents. Votre pays est-il signataire du Pacte mentionné ci-dessous et d'autres conventions connexes ? Les résolutions, les rapports et les guides des Nations Unies sont-ils pertinents pour votre pays ? Les recommandations et mesures sont-elles mises en œuvre dans votre pays ? Faites une recherche sur la question et demandez-vous pourquoi, pourquoi pas ou avec quel effet. Qui sont les principales parties prenantes chargées de ces questions dans votre pays ? Existent-elles ? Quelle forme prend l'engagement de la société civile dans ces processus ? Est-elle consultée ? Participe-t-elle à la mise en œuvre, au suivi et à la prise de décisions ? Les jeunes, les femmes et les divers groupes marginalisés participent-ils au processus ? Pourquoi pas ? Que peut-on y faire ?
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques (ICCPR), <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, <https://www.un.org/fr/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Résolution A/HRC/32/L.20 des Nations Unies, « La promotion, la protection et l'exercice des droits de l'homme sur Internet », <https://undocs.org/A/HRC/32/L.20>
- Résolution A/RES/64/211 des Nations Unies, « Création d'une culture mondiale de la cybersécurité et évaluation des efforts nationaux visant à protéger les infrastructures essentielles https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/211&Lang=F
- Nations Unies A/74/486, « Rapport du Rapporteur spécial sur la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression » dans le contexte de la lutte contre les discours de haine hors ligne et en ligne, <https://undocs.org/A/74/486>
- Nations Unies A/HRC/39/29, « Rapport du Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme sur le droit à la vie privée à l'ère du numérique », <https://undocs.org/A/HRC/39/29>
- Note d'orientation du Groupe des Nations Unies pour le développement sur la confidentialité, l'éthique et la protection des mégadonnées à l'appui de la réalisation du Programme 2030 https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG_French_BigData_final.pdf
- Il est important de comprendre ce que l'on entend par contenus en ligne nuisibles. Le droit international relatif aux droits de l'homme définit un certain nombre de restrictions acceptables à la liberté d'expression, en particulier lorsque celle-ci s'oppose à d'autres droits. Les exemples de restrictions comprennent les incitations à la violence ou à la haine raciale et la pédopornographie. Dans chaque cas, le droit international stipule que les restrictions doivent être précisément détaillées et contrôlées par les tribunaux. Le non-respect de sensibilités qui ne sont pas en soi liées aux droits de l'homme ne devrait toutefois pas être considéré comme un préjudice en tant que tel. Si tel était le cas, les expressions contre un style musical pourraient être considérées comme préjudiciables à ses fans, etc. Choquer et offenser ne suffisent pas pour constituer un préjudice au regard des normes internationales. Dans ce contexte, organisez un

débat au sein de l'espace d'apprentissage au sujet de ces normes internationales et mettez en évidence des exemples de différents types de contenus, y compris ceux qui pourraient se situer dans une zone grise.

- Il est important d'éviter de supposer qu'un préjudice potentiel est un préjudice réel. Les effets des contenus sur la société sont beaucoup plus complexes que le modèle stimulus/réaction communément utilisé ne le suggère. Tout d'abord, comme l'a démontré le théoricien Stuart Hall, des personnes différentes réagissent différemment aux niveaux cognitif, affectif et pratique, et acceptent, rejettent ou négocient les significations. Deuxièmement, il existe un large éventail d'impacts possibles tels que la légitimation et le renforcement, ainsi que l'élaboration et l'établissement d'un programme, qui sont beaucoup plus subtils que les cas de contenus déclenchant la peur, l'excitation, l'espoir ou la colère. Dans ce contexte, le recours à la nuance est indispensable pour comprendre et réagir en ne s'intéressant pas seulement attention au tort intrinsèque apparent qu'un texte donné peut causer. L'EMI est un moyen d'identifier quand un tort potentiel peut entraîner un tort réel. L'EMI peut également fournir des informations sur les conditions dans lesquelles les mots peuvent avoir un impact dangereux et doivent être traités d'urgence dans un contexte particulier. Ces compétences s'inspirent du Plan d'action de Rabat contre les appels à la haine, qui attire l'attention sur les caractéristiques clés que sont le statut et l'influence de l'orateur, la propagation du discours, la volatilité du contexte, etc. L'EMI peut également aider à comprendre le rôle des entreprises de communication numérique dans l'amplification et la répétition des contenus, y compris les « appels du pied » pouvant sembler légitimes mais aussi susceptibles de constituer des appels codés à des actes nuisibles.
- Demandez aux éducateurs de partager toute expérience qu'ils ont faite, eux ou un ami, de l'un des défis décrits ci-dessus concernant des contenus potentiellement ou vraiment dangereux. Comment ont-ils fait face ? Quel a été le résultat final ? Quels enseignements en ont-ils tirés ?
- Prenons pour exemples l'usurpation d'identité, le vol d'argent/hameçonnage, la violation des droits de l'homme ou toute autre forme d'abus sur Internet. Grâce à des recherches ou à l'utilisation des ressources fournies dans ce programme d'éducation aux médias et à l'information, identifiez et répertoriez les mesures à prendre et les caractéristiques exactes que les éducateurs et les apprenants doivent rechercher pour reconnaître les demandes frauduleuses d'informations en ligne, les sites Web frauduleux et les contenus qui portent atteinte aux droits de l'homme. Les ressources utilisées pour cette activité doivent être pratiques et représenter des cas réels dans la mesure du possible. Les éducateurs peuvent réaliser cette activité pour tous les risques énumérés ci-dessus.
- Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, effectuez une recherche en ligne sur la richesse des informations médicales (ou autres) disponibles sur Internet. Les sites Web médicaux peuvent-ils vous aider à diagnostiquer les problèmes de santé dont vous souffrez ? Est-il prudent de prendre des mesures concernant votre santé en vous basant sur des conseils trouvés sur Internet ? Énumérez les principales façons de déterminer l'authenticité et l'autorité d'un site Web médical et débattuez-en.
- Si vous faites partie d'un réseau social, effectuez une recherche de votre nom en utilisant DuckDuckGo, Google, Yandex, Baidu, ou tout autre moteur de recherche. Y

a-t-il beaucoup d'informations personnelles vous concernant dans le domaine public ? Pouvez-vous encore trouver des informations vous concernant que vous avez pourtant supprimées de votre profil sur un réseau social ? À quels risques parmi ceux qui sont mentionnés ci-dessus ces informations sont-elles liées ?

- Prenez un extrait de la Déclaration des droits et responsabilités de Facebook, article 2, « Partage de votre contenu et de vos informations » (ou de tout autre réseau social ou logiciel fourni avec votre ordinateur). En petits groupes, analysez si l'extrait que vous avez choisi peut avoir un effet sur la vie privée, voire sur la sécurité d'une personne. Comment les utilisateurs peuvent-ils contrôler les contenus publiés à leur sujet en ligne ? Dans le cadre d'une discussion, demandez-vous qui détient les droits d'auteur de certains types de contenus (photos, vidéos, etc.) publiés sur les réseaux sociaux ou sur le Web. Pour en savoir plus sur la confidentialité, consultez le Module 8.
- Discutez de l'asymétrie entre ce que les utilisateurs peuvent se rappeler d'eux-mêmes, de leur histoire et de leur localisation, et ce que les entreprises d'Internet savent à leur sujet.
- Examinez la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Elle définit les droits fondamentaux des enfants partout dans le monde : le droit à la survie, au développement dans toute la mesure de leurs potentialités, à la protection contre les influences néfastes, les abus et l'exploitation, et à participer pleinement à la vie familiale, culturelle et sociale. La Convention contient-elle des articles exigeant l'élaboration de lignes directrices appropriées pour protéger les enfants d'informations et de documents pouvant nuire à leur bien-être ?
- Selon le Rapport Technology Watch 10 de l'Union internationale des télécommunications, la nécessité de répondre aux préoccupations relatives à la confidentialité et à la sécurité est la priorité n° 1 pour améliorer la vie dans le monde numérique et sur Internet (UIT, 2009). L'absence de sécurité robuste présente inévitablement un risque pour tous les systèmes et processus qui reposent sur les communications électroniques (UIT, 2006). La faiblesse des mesures de sécurité (ou leur absence) entraîne une hausse de la cybercriminalité. D'aucuns font valoir que « l'accès à la communication est inutile si la paix et la sécurité en ligne ne peuvent être garanties [...] » et proposent de considérer le monde numérique comme « une communauté fermée, où les utilisateurs pourraient devoir sacrifier certaines libertés et l'anonymat en échange d'une meilleure sécurité [...] » (*ITU News*)

De nombreux activistes œuvrant pour la liberté sur Internet sont toutefois préoccupés par l'ingérence et le contrôle du gouvernement. Ils s'inquiètent de plus en plus de voir Internet devenir un espace contrôlé et fermé plutôt qu'un espace ouvert d'intérêt public, et mettent en garde contre la domination croissante des gouvernements et des entreprises. Il se peut que, pour certains gouvernements et certaines entreprises, la sécurité soit la préoccupation principale, alors que ce n'est pas le cas pour de nombreux citoyens. Le droit à la vie privée, soutenu par l'anonymat et le chiffrement, est considéré comme important pour éviter la persécution en raison de certains points de vue, améliorer le suivi des modèles commerciaux de surveillance et ne pas ouvrir des portes dérobées aux cybercriminels.

- Discutez des citations ci-dessus. Pensez-vous que les gouvernements doivent prendre des mesures pour rendre le monde virtuel plus sûr ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ?

- Acceptez-vous que, parfois, la vie privée doive être sacrifiée dans une certaine mesure ? Donnez des exemples de ce que cela implique. Que se passerait-il si Internet était contrôlé par un pays ou une région du monde ?
- Effectuez une recherche sur différents outils de sécurité informatique : chiffrement ; protection par mot de passe ; surveillance de la divulgation des violations de sécurité par les gouvernements et les entreprises piratées. Discutez de leurs avantages et de leurs inconvénients.
- Sélectionnez un réseau social ou un logiciel que vous utilisez. Testez ses paramètres de confidentialité. Recherchez les termes « confidentialité » et « sécurité » dans les « conditions d'utilisation ». Pensez-vous que les mesures de protection de la vie privée sont suffisantes pour vous aider à éviter certains des risques décrits dans cette section (voir les encadrés sur les risques liés aux contenus et aux contacts sur Internet) ? Quelles répercussions a le fait de placer les paramètres de confidentialité au niveau maximum ? Voir le Module 8 pour en savoir plus sur la protection de la confidentialité et les Modules 7 et 11 sur les réseaux sociaux.

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

UNITÉ 3 : APPRENTISSAGE, RÉSEAUTAGE ET ENGAGEMENT SOCIAL EN LIGNE

DURÉE : 8 heures

Thèmes clés

- L'apprentissage en réseau
- L'engagement social
- L'éducation critique aux médias et à l'information
- L'utilisation des réseaux sociaux, la consommation, la production et l'engagement sur ces réseaux

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Comprendre les motivations des apprenants à interagir sur les réseaux sociaux, et étudier certaines des méthodes et techniques d'utilisation des réseaux sociaux
- Analyser la manière dont les apprenants développent leur réseau, leur degré de conscience de ce processus et la valeur qu'ils y accordent
- Examiner comment l'apprentissage peut se faire en se concentrant sur les réseaux sociaux et le réseautage en ligne
- Développer des activités d'apprentissage liées à l'engagement sur les réseaux sociaux
- Évaluer la façon dont l'engagement social se déroule via les réseaux sociaux et le réseautage en ligne, et déterminer si cet engagement social a un effet significatif sur les apprenants, leur apprentissage et leur vie

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Les réseaux sociaux sont largement utilisés dans le monde entier. Il y a une prolifération de réseaux sociaux, d'applications et de services, très souvent accessibles sans frais d'abonnement pour les utilisateurs dont les données sont utilisées, vendues et achetées par des courtiers de données et des annonceurs payants. Ceux-ci présentent un potentiel de réseautage important pour le secteur éducatif⁸³. Dans le même temps, les utilisateurs doivent être conscients que ce potentiel a un coût pour leur vie privée et, par conséquent, sur leur pouvoir d'action en tant qu'individus autonomes en ce qui concerne les contenus qu'ils reçoivent. Malgré ces pratiques, le réseautage au niveau normatif devrait porter sur l'émulation entre pairs et le renforcement de la communauté, et sur la manière d'améliorer le capital social et pédagogique par le biais des TIC et de leurs fournisseurs. Voir les Modules 7 et 11 pour en savoir plus sur les réseaux sociaux. **Cette unité se concentre davantage sur l'apprentissage et le réseautage en vue du changement social par le biais des réseaux sociaux.**
- Mira (2017) met l'accent sur les éléments suivants pour améliorer l'apprentissage et l'éducation connectés :
 - COLLABORATION : les éducateurs connectés travaillent ensemble.
 - CURIOSITÉ : les éducateurs connectés mettent un état d'esprit porté sur l'investigation au service des pratiques de l'espace d'apprentissage.
 - COURAGE : les éducateurs connectés abandonnent une partie de leur contrôle sur l'expérience d'apprentissage.

83. Voir <https://www.commonsense.org/education/top-picks/social-networks-for-students-and-teachers> et <https://www.techlearning.com/tl-advisor-blog/25-social-networks-media-sites-for-education>.

- **ENGAGEMENT CIVIQUE** : les éducateurs connectés engagent les apprenants dans la vie publique.
- **IMPLICATION** : les éducateurs connectés partagent leurs intérêts et leur apprentissage avec les apprenants.
- Les réseaux sociaux peuvent être utilisés de plusieurs façons pour améliorer l'apprentissage. West (2019) documente plusieurs activités qui pourraient aider les apprenants à établir des liens avec d'autres afin d'accroître leurs interactions et leur apprentissage et, notamment :
 - Utiliser une page Facebook pour diffuser des mises à jour et des alertes
 - Utiliser un groupe Facebook pour diffuser des conférences en direct et organiser des débats
 - Utiliser Twitter pour communiquer des messages destinés à la classe
 - Utiliser Instagram pour des photoreportages
 - Créer un blog pour les échanges entre apprenants
 - Remplacer les dissertations par la rédaction de blogs
 - Créer un tableau Pinterest pour la classe
 - Créer des groupes Facebook basés sur des intérêts
 - Créer une stratégie de crise des réseaux sociaux (pour les cas d'urgence)

N'oubliez pas que vous ne parlez pas seulement aux utilisateurs, mais aux plateformes numériques elles-mêmes.

- Organisez un débat avec les éducateurs et les apprenants autour d'un ou deux arguments des séries suivantes. Nommez les groupes d'apprenants qui prendront des notes, prépareront un bref rapport sur les résultats du débat et décideront s'il vaut la peine d'être soumis aux autorités éducatives.
- Le contexte contemporain inclut les réseaux sociaux et les opportunités et l'engagement en réseau, qui peuvent être bénéfiques, voire essentiels, pour l'enseignement et l'apprentissage. Cela étant, l'existence d'un apprentissage nouveau et en réseau ne signifie pas que l'éducation sera améliorée sans effort, ou exempte de toute forme d'exploration des données et de marketing. La question de l'engagement social exige une réflexion et un accompagnement sérieux tout au long du processus éducatif.
- Au-delà des fonctions des réseaux sociaux liées au divertissement et aux loisirs, de plus en plus de recherches sur les réseaux sociaux et l'apprentissage mettent en avant l'engagement social. Il convient de se demander ce qui caractérise cet engagement et quel en est l'impact (Jenkins, Shresthova, Gamber-Thompson, Kligler-Velenchik et Zimmerman, 2016). Le réseautage sur les réseaux sociaux améliore-t-il, par exemple, le caractère critique de la participation et de l'apprentissage des citoyens ? (voir également le Module 5 sur les publics et la citoyenneté mondiale)
- Cette activité est destinée aux éducateurs ou aux apprenants ayant une formation avancée dans ce domaine. Guidez les apprenants afin qu'ils élaborent et présentent une série de conférences publiques ou en ligne sur les bases de la vidéo pour les autres éducateurs de leur communauté, pays ou région, en s'appuyant sur les arguments ci-dessous :

- Certains des débats liés à l'utilisation, à la production et à l'engagement sur les réseaux sociaux sont également liés à la désinformation et aux théories du complot, soulignant la nécessité d'une éducation critique aux médias et à l'information afin de comprendre le monde⁸⁴. Ainsi, les éducateurs doivent se préoccuper de la façon dont ils apprennent à utiliser les réseaux sociaux et l'engagement social par le biais des réseaux en ligne, et surtout de la façon de comprendre ce qu'ils font, ce à quoi ils sont exposés et ce que leurs interactions peuvent devenir. S'il est vrai que les réseaux sociaux ont, dans une certaine mesure, démocratisé les communications, ils soulèvent également une multitude de préoccupations liées à la surveillance, à la confidentialité et au pouvoir.
- Guidez les éducateurs afin qu'ils recherchent des informations sur l'étude ChicagoLX (2019), d'après laquelle « les expériences d'apprentissage connectées ont amélioré l'état d'esprit des apprenants en matière d'éducation, leur attitude envers la persistance, l'ouverture à l'itération et le développement de la réflexion critique, et ont été positivement associées à l'augmentation des résultats aux tests ». L'étude recommande également d'associer les intérêts, les relations et les opportunités afin de cultiver l'apprentissage.
- Organisez une discussion sur l'espace d'apprentissage avec les apprenants dans les écoles, les centres/milieus communautaires ou en ligne. Informelle, elle devrait inciter les apprenants à dire s'ils se reconnaissent dans ces conclusions et si leurs expériences sont similaires. Ils devraient aussi être incités à faire part de leurs commentaires sur les mesures à prendre en ce qui concerne l'utilisation des réseaux sociaux pour l'apprentissage.
- Explorez les guides sur les réseaux sociaux, tels que « Enseigner et apprendre avec Twitter », qui encouragent l'utilisation des réseaux sociaux dans les espaces d'apprentissage.

Demandez aux éducateurs s'ils ont déjà utilisé ces guides. Quelle a été leur expérience ? Quels sont les avantages et les inconvénients ? De quel soutien ont-ils besoin de la part des autorités éducatives ou des entreprises de réseaux sociaux elles-mêmes, le cas échéant ? Quels intérêts les entreprises ont-elles à offrir leurs services et leurs conseils, notamment au regard de la manière dont ils dégagent des bénéfices ?

- Créez une affiche qui décrit dans quelle mesure votre classe/école/communauté est en réseau. Ce document de HabiloMédias peut être utile pour vous aider à cadrer cette activité et à la mener à bien : https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/summary/jcmbiii_apprentissage_connecte.pdf
- Votre affiche nécessitera quelques consultations et recherches. Faites un sondage parmi les membres de votre échantillon (espace d'apprentissage/communauté) et élaborer une méthodologie afin de déterminer ce qui suit :
 - Qui sont les participants et quelles sont leurs identités (âge, genre, autres marqueurs d'identité pertinents) ?
 - Quel est le contexte ? (où, quel type d'école, quelles conditions, quelle langue, etc. ?)
 - Quels types de réseaux sociaux sont utilisés, combien, quand et pourquoi ?
 - Quels types de soutien et d'orientation les apprenants reçoivent-ils de la part de leurs éducateurs et/ou de leurs parents ?

84. Voir Carr, Cuervo et Daros, 2019; Carr, Daros, Cuervo et Thésée, 2020

- Quels sont les défis liés à l'accès aux réseaux sociaux ?
- Quelles sont les implications de l'utilisation des fournisseurs de réseaux sociaux ?
- Quels sont les réseaux développés par le biais de l'utilisation des réseaux sociaux ? Ces réseaux sont-ils bénéfiques pour l'apprentissage, l'engagement, la solidarité sociale, la socialisation, etc. ? Donnez des détails.
- Le réseautage via les réseaux sociaux permet-il un apprentissage « plus intelligent » ? Si oui, comment ?
- Comment l'éducation affecte-t-elle votre apprentissage et votre réseautage par le biais des réseaux sociaux ?
- Cet exercice peut faire l'objet d'un mini-projet de recherche. Cela nécessitera une réflexion pour élaborer des questions et organiser l'analyse, en plus de l'élaboration de l'affiche. Une partie importante de l'exercice consistera à poser les problèmes et à s'interroger sur la signification du réseautage via les réseaux sociaux, y compris la relation entre l'utilisation, l'engagement et la production sur les réseaux sociaux, et l'apprentissage.
- Créez un forum sur les réseaux sociaux pour les apprenants, en portant une attention particulière aux options de conservation. Concentrez les messages et les débats et cherchez à obtenir la participation active des apprenants. Préparez des règles pour l'utilisation de ce forum, en abordant les thèmes du respect, de la confidentialité, du respect vie privée, de la modération et de l'archivage des données, mais aussi la façon dont la qualité du débat et l'intérêt des participants seront évalués. Un exemple de sujet spécifique pourrait être l'effet de la pandémie de COVID-19 sur les apprenants aux niveaux éducatif, social, économique, sanitaire et communautaire.

Notez pendant une semaine combien de temps les apprenants passent sur les réseaux sociaux, avec qui, et dans quel but. Les apprenants ont-ils discuté de ce qui est selon eux le plus précieux dans l'engagement en ligne ? Entrent-ils en contact avec des personnes qu'ils connaissent bien, ou avec des personnes hors de leur cercle immédiat ? Participent-ils à des échanges avec d'autres, sur quels sujets et comment ? Préfèrent-ils interagir uniquement avec des personnes qui partagent les mêmes opinions, ou bien des points de vue différents ? Pensent-ils que leurs opinions changent en raison de la diversité des points de vue auxquels ils sont exposés ? Ont-ils observé un impact sur les contenus et les publicités qu'ils ont commencé à recevoir par ailleurs ?

Évaluation et recommandations

- Demandez aux apprenants d'auto-évaluer l'impact de leur engagement sur les réseaux sociaux (élaborez un questionnaire ou demandez-leur d'écrire un bref texte sur le sujet).
- Développez un instrument quantitatif pour mesurer le temps que les apprenants consacrent aux réseaux sociaux et dans quels domaines.
- Présentez des projets où le réseautage est un élément clé, mettant ainsi l'accent sur la coopération et la collaboration.
- Encouragez le réseautage à l'extérieur de la communauté immédiate (veillez à ce que des mesures de sécurité et de protection de la vie privée soient en place). Pour en savoir plus sur la confidentialité, consultez le Module 8.

- Demandez aux apprenants d'entreprendre une analyse critique de divers réseaux sociaux, de ce qu'ils aiment et n'aiment pas, ce qu'ils changeraient, des implications de leur utilisation, etc.

UNITÉ 4 : EMPREINTES DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION : EN SAVOIR PLUS SUR LA GESTION DE VOTRE PRÉSENCE EN LIGNE

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- Qu'est-ce que l'empreinte de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ?
- Quel est le lien entre l'empreinte de l'EMI et l'empreinte numérique ?
- Pourquoi promouvoir les empreintes de l'EMI ?

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire ce qu'est l'empreinte de l'EMI et comprendre la pertinence de laisser des empreintes de l'EMI en ligne
- Énumérer et expliquer ce qu'implique la création et le suivi des empreintes de l'EMI en ligne

La démonstration de l'EMI par l'exemple

La réflexion sur les empreintes numériques aide à comprendre l'importance de vos empreintes liées à l'EMI. Les empreintes numériques sont des données que les utilisateurs ont laissées sur des appareils numériques. Elles peuvent être créées de manière active ou passive et sont en général collectées systématiquement par les services et entreprises Internet pour des utilisations diverses et souvent commerciales qui auront, à leur tour, un impact sur l'expérience de navigation des utilisateurs, les profils en ligne, les résultats de recherche et même la confidentialité et la sécurité. Les internautes doivent par conséquent avoir des compétences en EMI afin d'être conscients des informations que les entreprises et services Internet collectent sur eux, des empreintes souhaitées susceptibles de permettre un changement personnel et social positif, et des empreintes numériques indésirables qui doivent être évitées (et comment procéder). Le fait que des utilisateurs éduqués aux médias et à l'information expliquent et partagent avec d'autres leur manière d'interagir de manière critique en ligne peut être une « empreinte de l'EMI ».

Exemples d'empreintes de l'EMI

- Les contenus liés à l'EMI que vous partagez sur vos réseaux sociaux
- Les outils en ligne que vous utilisez pour promouvoir vos activités d'EMI
- Les vidéos ou articles d'actualité en ligne qui couvrent vos activités d'EMI ou celles de votre organisation
- Les différents types de médias en ligne que vous utilisez pour défendre vos objectifs
- Les informations que vous communiquez sciemment sur vous ou sur les activités de votre organisation

Exemples de façons de créer des empreintes de l'EMI

- Rechercher et visionner/écouter des contenus relatifs à l'EMI
- Partager des contenus relatifs à l'EMI avec d'autres personnes

Utiliser ces publications pour renforcer son empreinte. Les algorithmes des plateformes sociales utilisent des données pour vous fournir des contenus similaires à ce avec quoi vous avez interagi auparavant et vous suggérer des organisations et des personnes avec lesquelles vous pourriez partager certains intérêts. Essayez de former ces algorithmes pour qu'ils vous proposent plus de contenus conformes à vos envies. Adoptez néanmoins une attitude proactive : explorez plutôt que de vous contenter d'accepter ce que le système recommande

Laissez des empreintes de l'EMI en décidant de :

- Promouvoir l'utilisation des réseaux sociaux pour un engagement éclairé avec l'écologie de la communication
- Promouvoir l'utilisation des réseaux sociaux pour que les citoyens exercent leur liberté d'expression et participent activement à leur société
- Utiliser les réseaux sociaux pour partager des connaissances essentielles sur leurs défis et sur les solutions qui pourraient être proposées ou mises en œuvre.
- Utiliser les réseaux sociaux pour exposer et signaler des informations erronées. Partager des sites Web dédiés à la vérification des faits pour aider vos pairs à se lancer dans cette démarche. De cette façon, vous vous présentez comme source de confiance et laissez des empreintes que d'autres pourront suivre.
- Organiser des débats en ligne sur l'EMI liés à certains problèmes sociaux. Par exemple, comment l'EMI peut-elle permettre de détecter les stéréotypes liés au genre dans les informations et les contenus en ligne et de développer un contre-récit ?

Conseils :

- Publiez un article sur l'EMI sur votre profil ou dans un groupe spécifique.
- Dites à vos interlocuteurs ce que vous pensez de la façon dont l'EMI vous permet de mieux comprendre votre flux de contenus par rapport à ce que l'algorithme du fournisseur vous présentait.
- Invitez-les à vous donner leur point de vue.
- Répondez aux opinions des autres, que vous soyez d'accord ou non, et ignorez les trolls qui ne sont pas intéressés par une discussion polie.
- Dites-leur comment la discussion a influencé votre point de vue.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Partagez une courte vidéo pour faire la promotion de l'EMI sur un sujet d'actualité et demandez aux autres ce qu'ils en pensent.
- Rendez-vous sur le site de l'initiative d'apprentissage MIL CLICKS de l'UNESCO sur les réseaux sociaux, <https://fr.unesco.org/milclicks>. Recherchez « empreinte de l'EMI » pour trouver des ressources connexes. Recherchez d'autres thèmes qui vous intéressent. Utilisez ces ressources dans l'enseignement et l'apprentissage et partagez votre expérience en ligne en utilisant le hashtag #MILCLICKS.
- Créez un club d'EMI dans votre espace d'apprentissage, votre bibliothèque ou votre communauté. Préparez un document présentant les grandes lignes du projet : les objectifs de développement, les résultats attendus, les contributions, les résultats, les activités/stratégies, la stratégie de durabilité, les ressources nécessaires, etc. Veillez à obtenir les autorisations nécessaires, le cas échéant. Encouragez les membres de votre club à devenir des MILCLICKers, <https://en.unesco.org/feedback/commitment-be-mil-clicker> et des « ambassadeurs » de l'EMI au sein de leur propre famille/groupe social/communauté.

Facebook : Accédez aux paramètres de gestion des applications et sites Web et vérifiez :

- À quels sites Web vous êtes-vous connecté via Facebook ?
- Quelles applications ont activement accès à vos données ?
- Quelles données utilisent-elles ?
- Modifiez les types d'informations auxquels elles ont accès.
- Que deviennent vos données dans les applications qui expirent ou les applications que vous avez supprimées ?
- Comment pouvez-vous leur demander de supprimer les informations dont elles disposent à votre sujet grâce à Facebook ?

Évaluation et recommandations

- Examens écrits
- Dissertations, documents de réflexion sur des conférences, études de cas, exposés/présentations audiovisuelles
- Participation à des activités d'apprentissage en groupe
- Production de matériel d'information-éducation-communication (affiches, brochures, infographies, cartes de réseaux sociaux, vlogs, etc.)
- Documents de recherche
- Enquêtes/rapports

Ressources pour ce module

Carr, Paul R, Cuervo, Sandra et Daros, Michelli. (2019). Citizen engagement in the contemporary era of fake news: Hegemonic distraction or control of the social media context? *Postdigital Science and Education*, 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-019-00052-z#citeas>

Carr, Paul R, Daros, Michelli, Cuervo, Sandra, et Thésée, Gina. (2020). Social media and the quest for democracy: Faking the re-awakening?. In Trifonis, Peter (ed.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education* (1-24). New York : Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-030-01426-1_31-1#citeas

Chen, Joyce Chao-chen (2013) Opportunities and challenges of MOOCs: perspectives from Asia. Document présenté à : IFLA WLIC 2013 - Singapour - Future Libraries: Infinite Possibilities in Session 98 - Knowledge Management with Academic and Research Libraries.

ChicagoLX. (2019). Connected Learning Guide: A Field-Tested Resource for Practitioners. <https://resources.chicagolx.org/clguide/clx-connected-learning-guide-compact-4-29-19.pdf>

Dalberg. (2013). *Impact of the Internet in Africa: establishing conditions for success and catalysing inclusive growth in Ghana, Kenya, Nigeria and Senegal*. Consulté en ligne le 22 octobre 2013 à l'adresse http://www.impactoftheinternet.com/pdf/Dalberg_Impact_of_Internet_Africa_Full_Report_April2013_vENG_Final

Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Velenchik, N., et Zimmerman, A.(Eds.). (2016). *By any means necessary: The new youth activism*. New York : New York University Press.

Johnson, M., Riel, R. et Froese-Germain, B. (2016). L'apprentissage connecté : le personnel enseignant et les technologies en réseau dans la classe Ottawa : HabiloMédias/Fédération canadienne des enseignantes et enseignants https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/summary/jcmbiii_apprentissage_connecte.pdf

Mira, N. (2017). From Connected Learning to Connected Teaching: A Necessary Step Forward. *Connected Learning Alliance* (site Web). <https://clalliance.org/blog/connected-learning-connected-teaching-necessary-step-forward/>

(PDF) Internet of things for Africa: Challenges and opportunities https://www.researchgate.net/publication/287997186_Internet_of_Things_for_Africa_Challenges_and_Opportunities

Seidler, N. (2013). *An open Internet in Africa: challenges shifting beyond*. Consulté en ligne le 22 octobre 2013 à l'adresse <http://www.internetociety.org/blog/2013/03/open-internet-africa-challenges-shifting-beyond-access>

West, C. (2019). 12 Ways to use social media for education. [sproutsocial.com https://sproutsocial.com/insights/social-media-for-education/](https://sproutsocial.com/insights/social-media-for-education/)

Sites Web

Association for Media Literacy (Association pour l'éducation aux médias, Canada)

L'AML est une association caritative à but non lucratif composée d'enseignants, de bibliothécaires, de consultants, de parents, de travailleurs culturels et de professionnels des médias soucieux d'aider les gens à acquérir une compréhension éclairée et critique de la nature des médias, de leurs techniques et de leur impact. Les concepts clés de l'éducation aux médias développés en 1989 sont les fondements des concepts de base de l'EMI pour de nombreuses organisations à travers le monde. <https://aml.ca/>

Center for Media Literacy (Centre d'éducation aux médias, mondial)

Adopter le cadre de base du CML crée un vocabulaire commun, génère des connaissances communes et encourage une méthodologie pédagogique cohérente dans toutes les disciplines, tous les niveaux scolaires, toutes les écoles et tous les districts, et même dans tous les États et pays. <https://www.medialit.org/global>

Connected Learning Alliance (Alliance pour l'apprentissage connecté, États-Unis)

La Connected Learning Alliance appuie l'expansion et l'influence d'un réseau d'éducateurs, d'experts et d'organismes qui mobilisent de nouvelles technologies au service de la jeunesse, de l'équité, de l'accès et des opportunités pour tous les jeunes. <https://clalliance.org/>

HabiloMédias (Canada)

HabiloMédias est un organisme caritatif à but non lucratif canadien dédié à la maîtrise du numérique et à l'éducation aux médias. Sa vision est que les enfants et les jeunes ont les compétences de réflexion critique nécessaires pour interagir avec les médias en tant que citoyens numériques actifs et informés. <https://habilomedias.ca/>

Northwest Alliance for Responsible Media (États-Unis)

La Northwest Alliance for Responsible Media vise à surveiller l'influence des organes de presse et des médias de divertissement sur notre société, à sensibiliser la communauté à cette influence et à travailler avec les professionnels des médias pour influencer le secteur afin qu'il agisse de façon responsable en contribuant à créer un environnement culturel prospère pour tous. <https://nwaresponsiblemedia.org/>

Consulté en ligne le 22 octobre 2013 à l'adresse http://www.impactoftheinternet.com/pdf/Dalberg_Impact_of_Internet_Africa_Full_Report_April2013_vENG_Final

MODULE 10 :

ÉDUCATION À LA
PUBLICITÉ, AUX MÉDIAS
ET À L'INFORMATION



CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Sous une forme ou une autre, la publicité atteint les quatre coins du monde. Les entreprises, les organisations, les citoyens et les gouvernements utilisent la publicité pour promouvoir des produits, des services et des idées et pour transmettre des informations, des croyances et des valeurs. Elle est présente presque partout et sous différentes formes. La publicité est déployée dans les médias traditionnels tels que les journaux, la télévision et la radio, mais aussi sur les nouveaux médias – réseaux sociaux, blogs et sites Web –, les smartphones, les applications et appareils mobiles, via le placement de produits dans les films, etc. L'intelligence artificielle (IA), associée aux capacités de stockage massif de données à caractère personnel et de traces numériques laissées par les utilisateurs en ligne et les points de vente, est utilisée pour analyser le comportement des clients et prédire et façonner leurs besoins, leurs préférences, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Des algorithmes sont utilisés pour extraire des données et générer des publicités personnalisées. L'IA a permis aux annonceurs de microcibler automatiquement les individus, parfois jusqu'au moindre détail, et d'atteindre les clients avec des publicités sur mesure basées sur le genre, l'âge, la classe sociale, l'orientation sexuelle et les goûts personnels, etc. Cette réalité est amplifiée lorsque les utilisateurs, sciemment ou non, abandonnent ou échangent leurs données pour profiter des services « gratuits » offerts par les entreprises et les applications numériques.

Les entreprises ou les gouvernements dépendent de la publicité pour réussir leurs campagnes. La publicité les aide à atteindre leurs marchés ou à cibler la population afin de générer la demande ou le changement de comportement qu'ils recherchent. Le processus de la publicité repose en grande partie sur la motivation et les désirs inconscients des consommateurs, plus que sur leur pensée critique et rationnelle. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut néanmoins les aider à stimuler leurs compétences critiques et de discernement sur la façon d'interagir avec la publicité.

Globalement, il existe deux types de publicité : la publicité commerciale et les messages d'intérêt public, parfois appelés marketing social. La publicité commerciale implique généralement la promotion d'une personne, d'un produit, d'un service ou d'une entreprise afin de générer des ventes (par ex. les publicités audiovisuelles ou imprimées pour des vêtements, boissons gazeuses, films, services de communication numérique, etc.). Les messages d'intérêt public comprennent la promotion d'informations et de services qui profitent au grand public (tels que les messages sur la santé et la sécurité, la promotion de l'alphabétisation, etc.).

Ces deux formes de publicité constituent une source majeure de revenus pour les entreprises de communication traditionnelle et numérique. Les revenus que les fournisseurs de contenus perçoivent de la publicité servent à payer les coûts d'exploitation et le développement de contenus (programmes de télévision, matériel de site Web, services numériques améliorés, articles de magazines, émissions de radio, etc.). Sans ces revenus, la plupart des médias privés et des entreprises numériques, qui font partie d'un mécanisme central de promotion du développement durable, du dialogue, de la diversité, de la démocratie et des libertés dont nous jouissons, ne pourraient pas survivre. Dans le même temps, la publicité peut réduire notre pouvoir d'action et notre prise de décisions conscientes et rationnelles, et stimuler un consumérisme non durable reposant sur des valeurs douteuses. Plusieurs modules de ce programme soulignent à quel point il est important que les citoyens soient éduqués aux médias et à l'information pour pouvoir exiger la transparence des institutions médiatiques et des entreprises de communication numérique. L'EMI aide également à comprendre la nécessité de mécanismes viables pour la production et la diffusion des contenus, en particulier le journalisme dans les langues locales où des facteurs comme les faibles audiences ou la pauvreté du public atténuent l'intérêt de l'annonceur ou le paiement d'abonnement pour ce genre d'informations.

Les informations ou les messages transmis par la publicité peuvent avoir une incidence sur les valeurs sociales et culturelles, la diversité et l'égalité. Par exemple, il existe un vaste ensemble de connaissances sur l'image des femmes et des hommes dans la publicité. Dans la publicité, la féminité contemporaine est représentée principalement à travers le rôle des femmes en tant qu'épouses et mères, tant chez elles que dans la société⁸⁵. Dans certains pays, les femmes sont également sexualisées dans la publicité. D'autre part, la masculinité dans la publicité est dépeinte à travers des rôles de machos, de leaders et d'influenceurs puissants, etc. En renforçant les stéréotypes liés au genre, ces contenus perpétuent les inégalités entre les genres. Cette analogie pourrait également s'appliquer à la discrimination raciale et à d'autres questions sociales. Voir le Module 6 pour plus d'informations sur les représentations dans les médias et les technologies. Étant donné l'importance du rôle de la publicité dans nos sociétés aujourd'hui, les éducateurs et les apprenants doivent comprendre les ingrédients d'une publicité efficace et être en mesure d'évaluer les annonces en tant que sources d'information. Il est par ailleurs important que les citoyens connaissent les mécanismes qui leur permettent de donner leur

85. Chiochhetto, L. (2008). Images of Women in Advertising Both Consumer and Object of Consumption. In *Media Asia* 35(4):241-249 DOI: 10.1080/01296612.2008.11771964

avis sur les publicités aux industries et aux autorités publiques.

La publicité peut avoir un effet négatif sur l'indépendance des médias et des entreprises de communication numérique. La pression des annonceurs peut en effet amener les journalistes et les professionnels de l'information ou du numérique à éviter d'écrire ou de publier sur des sujets controversés. Elle peut remplacer les contenus d'intérêt public (ou relevant du bien public) par des contenus divertissants qui attirent un public particulier. À moins qu'il n'y ait une séparation claire entre les aspects éditoriaux et commerciaux des médias et des entreprises de communication numérique, ce qui est de moins en moins le cas, les intérêts commerciaux peuvent avoir un impact sur les contenus et la couverture médiatique sans que cela soit manifeste.

Bien que les possibilités en matière de publicité se soient multipliées avec l'explosion des médias et des technologies numériques, le secteur reste réglementé par des codes spécifiques destinés à contribuer au maintien de la confiance du public. En règle générale, ces codes fonctionnent au niveau national et sont créés par les gouvernements et le secteur de la publicité. Les codes sont conçus pour veiller à ce que la publicité soit sincère, juste et exacte. Dans de nombreux pays, les consommateurs peuvent communiquer avec les conseils de publicité et les groupes de consommateurs s'ils ont des questions ou des inquiétudes au sujet des pratiques du secteur.

Dans un grand nombre de pays, les annonceurs privés locaux ne sont pas suffisamment nombreux pour soutenir toutes les entités médiatiques qui existent. Par conséquent, les entreprises de médias dépendent aussi parfois d'autres sources de revenus comme les subventions, les parrainages et la vente de contenus. Le fait que l'information soit un bien public est un argument en faveur d'un soutien direct et indirect par le biais de politiques publiques favorables aux institutions de médias d'information. Dans certains pays, ce soutien prend la forme d'un allègement fiscal et, dans d'autres, de subventions destinées à aider les médias communautaires à couvrir les coûts de diffusion.

Il y a toujours un risque que le financement direct de l'État, aussi nécessaire qu'il puisse être face aux défaillances du marché des services d'information pour une partie du public, rende les médias « captifs » et les amène à transiger sur l'indépendance éditoriale. Des systèmes solides sont dès lors nécessaires pour éviter cette situation. De la même manière, il convient d'empêcher que l'attribution de publicités publiques ne devienne un outil récompensant ou pénalisant la présence ou l'absence de certains contenus. La transparence et un contrôle indépendant sont nécessaires.

L'EMI est essentielle en ce qu'elle permet aux citoyens, en particulier les enfants et les jeunes, de voir, d'écouter, de sentir et de lire de manière critique des annonces adaptées à leurs sentiments et à leur motivation à agir conformément aux objectifs de la publicité.

UNITÉS

UNITÉ 1 :
PUBLICITÉ, REVENUS ET
RÉGLEMENTATION

UNITÉ 2 :
PUBLICITÉ CIBLÉE ET ARÈNE
POLITIQUE (ABORDE AUSSI
LES RÉSEAUX SOCIAUX ET LE
MARKETING DES FOURNISSEURS)

UNITÉ 3 :
MESSAGES D'INTÉRÊT PUBLIC

UNITÉ 4 :
PUBLICITÉ : LE PROCESSUS CRÉATIF

UNITÉ 5 :
PUBLICITÉ TRANSNATIONALE ET
« SUPERMARQUES »

UNITÉ 1 : PUBLICITÉ, REVENUS ET RÉGLEMENTATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'analyse de la réglementation de la publicité
- L'application de la réglementation aux publicités actuelles
- Les revenus publicitaires dans les différentes formes de médias et de d'entreprises de communication numérique
- Les questions éthiques relatives au respect de la réglementation établie par différents gouvernements

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Étudier la publicité comme source importante de revenus pour différentes formes de production de contenus
- Examiner et évaluer le but et l'efficacité de la réglementation dans le secteur de la publicité et les questions éthiques liées à la réglementation établie par différents gouvernements
- Appliquer la réglementation existante à des exemples actuels de publicité
- Évaluer l'impact de la publicité sur la programmation, les médias et les contenus numériques

Génération de revenus grâce à la publicité

Nous comprenons que, pour de nombreux fournisseurs de contenus, dégager un profit est une préoccupation première, et la publicité est l'un des principaux moyens de percevoir des revenus. Différents gouvernements appliquent des réglementations différentes que le secteur des médias se doit de respecter. En cette ère des réseaux sociaux, les individus et les entreprises perçoivent des revenus publicitaires en affichant des publicités payantes sur leurs sites Web, canaux et autres plateformes entourant leurs contenus sur Internet.

Les technologies numériques ont été exploitées pour faire évoluer le caractère des publicités au fil des ans. Par le passé, les publicités étaient liées à des contenus particuliers. À titre d'exemple, on supposait qu'un public s'intéressant à des articles sur la mode serait aussi logiquement intéressé par les messages des entreprises de l'habillement cherchant à vendre leur marchandise. Aujourd'hui, en conséquence du profilage des personnes basé sur la collecte de données numériques, les publicités peuvent apparaître dans n'importe quel contexte, car la possibilité de cibler les consommateurs repose sur ce qui est connu à leur sujet plutôt que sur les contenus qu'ils consultent. C'est pourquoi de nombreux sites Web demandent si les individus acceptent les cookies traceurs qui leur permettront de recevoir des publicités « pertinentes », où qu'ils soient en ligne. Ce système, en grande partie automatisé, conduit souvent à un conflit entre les messages des publicités et les

messages des contenus, ce qui peut entraîner l'embarras de certaines marques qui préfèrent choisir l'environnement dans lequel apparaissent leurs publicités.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Les activités pédagogiques suivantes sont utilisées pour explorer les questions décrites ci-dessus :

- **Débat** : la publicité étant la principale source de revenus pour beaucoup de médias et d'entreprises de communication numérique, de quelles façons la liberté d'expression, la liberté de la presse ou le libre accès à l'information peuvent-ils être compromis pour plaire aux annonceurs, aux grandes entreprises ou au gouvernement ? Qu'est-ce que cela implique ? Les subventions publiques aux médias et autres fournisseurs d'information devraient-elles être transparentes ? Les fournisseurs de contenus publics ou privés devraient-ils être responsables devant le gouvernement dès lors qu'ils perçoivent des revenus publicitaires ?
- **Dissertation** : « L'objectif principal de la plupart des fournisseurs de contenus, tels que les médias et les entreprises de communication numérique, est de réaliser des profits. » Discutez de cette affirmation. Donnez des arguments pour et des arguments contre. Comment certains fournisseurs de contenus comme Wikipédia peuvent-ils fonctionner sans publicité ? Quelles mesures devraient être prises par les citoyens s'il s'avère que des fournisseurs de contenus sacrifient le bien public pour des revenus publicitaires ? Quelles mesures pourraient être prises ? Y a-t-il une différence entre un diffuseur public qui utilise la publicité comme moyen de financer ses activités et un diffuseur commercial qui utilise la publicité comme moyen de gagner de l'argent pour ses actionnaires ? Y a-t-il une différence, dans la logique institutionnelle, entre diffuser pour gagner de l'argent et gagner de l'argent pour pouvoir diffuser, ou les deux modes de fonctionnement commencent-ils à se fondre l'un dans l'autre ?
- **Étude de cas** : des gouvernements différents peuvent avoir des réglementations différentes en matière de publicité. Trouvez une entreprise de réseau social (comme WeChat) ou de moteur de recherche (telle que Yandex) active dans différents pays et faites une recherche sur les réglementations publicitaires en vigueur dans chacun de ces pays. Enquêtez sur la conformité de cette entreprise de réseau social ou de moteur de recherche avec les différentes réglementations en vigueur dans différents pays et discutez de sujets tels que : a) les conflits entre revenus et intérêt public, b) les questions éthiques liées au rapport entre revenus et vie privée lorsque des données à caractère personnel servent au microciblage, et c) la réponse publique à a) et b) dans différents pays, etc.
- **Recherche** : en utilisant Internet, enquêtez sur la réglementation du secteur de la publicité dans votre région. Localisez la réglementation pour les citoyens qui ont besoin d'y avoir accès. Identifiez les personnes ou les groupes à l'origine de cette réglementation. Résumez les principaux domaines couverts par la réglementation et expliquez ses

objectifs. Expliquez dans quelle mesure la réglementation soutient les intérêts des citoyens et des consommateurs. Expliquez l'impact potentiel de cette réglementation.

- Appliquer la réglementation à différentes publicités trouvées dans les médias locaux. Évaluez dans quelle mesure la réglementation est respectée. Donnez des exemples précis pour appuyer votre réponse pour chaque publicité. Dans les cas où une publicité enfreint la réglementation, enquêtez sur les recours disponibles pour les consommateurs.
- Déterminez si les besoins des annonceurs ont influé sur le type ou la qualité de la programmation ou de la couverture des médias et des réseaux sociaux ainsi que sur la recherche. Y a-t-il un impact sur le placement prioritaire sur les plateformes et les appareils numériques ? Étudiez la publicité comme modèle de revenu pour un média particulier. Examinez par exemple la grille des émissions de télévision ou de radio aux heures de grande écoute, ainsi que la priorité accordée à certains contenus par les entreprises de communication numérique de votre région.
- Étude comparative : utilisez les résultats de votre recherche ci-dessus à des fins de comparaison avec un pays ou une région de votre choix afin d'observer les similitudes et les différences entre les deux et les raisons qui les sous-tendent.
- Enquête : faites une recherche de base sur les différentes techniques publicitaires. Débattez des caractéristiques, des similitudes et de l'efficacité de certaines de ces techniques. Prenons par exemple les techniques suivantes (il y en a d'autres) :
 - Attrait émotionnel
 - Publicité promotionnelle
 - Publicité s'appuyant sur l'effet d'entraînement
 - Faits et statistiques
 - Publicités inachevées
 - Compliments aux clients
 - Attrait populaire
 - Patriotisme
 - Publicités cachées, telles que le placement de produits payant ou les parrainages non divulgués sur lesquels reposent les recommandations d'« influenceurs »
- Les éducateurs doivent guider les apprenants dans l'application de leurs compétences en éducation aux médias et à l'information et de leur propre intelligence critique en ce qui concerne les stéréotypes culturellement hérités, ainsi que les images des femmes et des hommes, des filles et des garçons, telles qu'elles sont présentées dans les contenus, au cinéma et à la télévision, dans la musique populaire, les journaux, les magazines, les vidéos et sur les plateformes de partage d'images. Commencez par un examen des stéréotypes associés aux hommes et aux femmes de tous âges et à leurs sources possibles. Guidez les apprenants dans la déconstruction d'une série de publicités basées sur les représentations de genre et aidez-les à répondre aux questions sur les stéréotypes liés au genre dans les articles qu'ils ont lus. (adapté du eGirls Project. D'autres activités potentielles vous sont proposées dans les plans de cours ici : <https://egirlsproject.ca/outreach/mediasmarts/media-and-gender/>).
- Étude de cas : sélectionnez une chaîne de télévision ou une station de radio particulière et une chaîne/station sur Internet de la même région, et regardez ou

écoutez un programme d'une heure en écoutant les publicités diffusées pendant cette période. Expliquez le raisonnement qui justifie le placement des publicités au cours de programmes spécifiques. Notez également toute publicité ou tout placement de produits dans les programmes eux-mêmes. Évaluez l'efficacité des stratégies publicitaires appliquées pendant cette période pour atteindre les publics cibles.

- **Projet** : sélectionnez un réseau de télévision et un réseau social et déterminez les produits ou services que vous choisiriez de publier pendant un programme ou sur un créneau horaire particulier. Expliquez vos choix en identifiant le public cible qui pourrait être atteint à cette heure-ci.
- **Étude de cas sur les YouTubers** :
 - a. **Recherche** : établissez un classement des 10 YouTubers les plus populaires et voyez combien ils gagnent. Étudiez la manière dont ils génèrent leurs revenus en vous posant des questions telles que : YouTube paie-t-il les YouTubers pour publier des vidéos ? La plateforme partage-t-elle les revenus publicitaires avec eux ? Des entreprises les paient-ils pour placer leur marque ? Survivent-ils grâce à des dons ou à des parrains ?
 - b. **Définitions** : les revenus publicitaires des YouTubers prennent la forme de :
 - Placement de marques et de produits
 - Intégration de marques et de produits
 - Avis sur des produits
 - Mentions/publicités intégrées aux vidéos
 - Marketing d'affiliation
 - Super Chat
 - Patreon

Découvrez ce que signifient ces termes. Consultez le Glossaire à la fin du programme d'EMI pour vérifier vos réponses.

Remarque

Cet exercice pourrait également être adapté pour les journaux, magazines, sites Web, etc.

Évaluation et recommandations

- Analyse et évaluation de la publicité sous l'angle de la réglementation
- Enquête et évaluation de la programmation, des publicités et des revenus de la télévision

Thèmes à approfondir

- Les publicités dynamiques et mobiles
- Les publicités sur les réseaux sociaux
- Le ciblage comportemental
- Les techniques publicitaires modernes et numériques

UNITÉ 2 : PUBLICITÉ CIBLÉE ET ARÈNE POLITIQUE

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- L'analyse de la publicité politique et électorale
- L'évaluation des lignes directrices en matière de publicité politique
- L'évaluation des organismes de réglementation en ce qui concerne spécifiquement la réglementation de la publicité électorale applicable aux médias pendant les élections nationales
- Le rôle des réseaux sociaux dans la publicité ciblée

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Évaluer la publicité politique et électorale
- Analyser les dimensions émotionnelles de la publicité politique et électorale
- Recommander des stratégies pour favoriser une citoyenneté éclairée compte tenu du recours à l'émotion dans la publicité politique
- Évaluer la publicité ciblée sur les réseaux sociaux
- Évaluer l'impact du marketing sur les décisions et les valeurs des consommateurs, telles que l'égalité des genres et la lutte contre la discrimination

Niveau de compétences visé dans cette unité :

- Élémentaire

Questions liées aux publicités politiques

Les publicités politiques sont des annonces publiques créées par des partis politiques, des candidats, des organisations et des personnes intéressées par le résultat des élections. Ces annonces s'appuient généralement sur des principes marketing destinés à faire davantage appel aux émotions qu'à l'intellect ou à la pensée critique de l'électorat. Elles visent à faire en sorte que certains électeurs soutiennent une position, ainsi qu'à décourager la participation de leurs rivaux (c'est ce que l'on appelle la tactique de « suppression des électeurs »).

Selon Wikipédia (2020, en anglais) « la publicité ciblée est une forme de publicité, y compris en ligne, dirigée vers des publics présentant certaines caractéristiques, en fonction de la personne ou du produit promu par l'annonceur. Ces caractéristiques peuvent être soit démographiques et se concentrer sur l'origine ethnique, le statut économique, le genre, l'âge, la génération, le niveau d'éducation, le niveau de revenu et l'emploi, soit psychographiques et fondées sur les valeurs, la personnalité, les attitudes, les opinions, les modes de vie et les intérêts des consommateurs. Il peut également s'agir de variables comportementales, telles que l'historique du navigateur ou des achats et autres activités récentes. La publicité ciblée

est axée sur certaines caractéristiques et les consommateurs susceptibles d'avoir une forte préférence recevront le message, contrairement à ceux qui n'ont aucun intérêt pour le produit et dont les préférences ne correspondent pas aux attributs de celui-ci. Cette approche permet de limiter les dépenses » (https://en.wikipedia.org/wiki/Targeted_advertising). La publicité politique ciblée permet aux partis d'envoyer à des individus des messages différents, voire incohérents, et de mettre le doigt sur des sujets spécifiques (plutôt que sur des décisions globales) susceptibles d'influencer les électeurs.

Les réseaux sociaux sont les principales entreprises qui génèrent des publicités ciblées en utilisant des attributs tels que la géolocalisation, le comportement, les données sociodémographiques et psychographiques et les informations fournies par les utilisateurs aux entreprises de communication numérique. Chaque activité d'un utilisateur laisse une empreinte numérique, qui est collectée pour dresser la liste de ses intérêts, par exemple au regard de ses mentions « J'aime » ou de ses recherches d'information. Ce profil est ensuite utilisé par les fournisseurs pour cibler leur marketing publicitaire. Les utilisateurs de Facebook, Twitter, Sina Weibo, Instagram et autres, par exemple, recevront des publicités basées sur les pages qu'ils aiment et seront dirigés afin de permettre aux annonceurs/fournisseurs de cibler les consommateurs en fonction de leurs intérêts. Les consommateurs ou les utilisateurs doivent être conscients de l'influence des publicités ciblées, aussi bien sur leur consommation que sur leurs décisions politiques.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Rassemblez des exemples de publicités politiques de votre pays ou région. Si nécessaire, rendez-vous dans votre bibliothèque locale pour faire des recherches. Analysez ces publicités en suivant les directives données dans l'Unité 3 ci-dessous. Évaluez l'efficacité de chaque publicité en tenant compte de son objectif, des informations et du message transmis, ainsi que du public cible. Expliquez comment la conception/la forme d'une publicité est utilisée pour en renforcer le contenu.
- Examinez plusieurs publicités d'une même campagne politique. Évaluez l'efficacité de la campagne dans son ensemble, en vous intéressant notamment à l'utilisation de graphiques, d'images, de slogans et de messages.
- À l'aide d'Internet et/ou de ressources de la bibliothèque, enquêtez sur les organismes de réglementation mis en place pour surveiller les publicités politiques. Examinez les lignes directrices établies pour surveiller les publicités des candidats en période électorale. Évaluez dans quelle mesure les publicités sélectionnées respectent ces lignes directrices.
- Cherchez à savoir si les fournisseurs de contenus conservent une base de données publique de toutes les publicités politiques, y compris les publicités microciblées, afin de pouvoir les comparer.
- Enquêtez sur la manière dont ces organismes de réglementation représentent les intérêts des citoyens. Examinez le rôle que les citoyens peuvent jouer pour s'assurer que les publicités politiques sont sincères, justes et exactes. Décrivez toutes les suggestions que vous feriez à un organisme de réglementation concernant la publicité politique.

- Demandez-vous si la publicité politique devrait être gratuite pour tous dans l'intérêt d'un débat solide, ou si seules les publicités dont les faits ont été vérifiés devraient être diffusées.
- Énumérez les règles relatives aux médias (établies par la commission électorale nationale) sur la couverture médiatique des élections. Vérifiez s'il existe des lignes directrices sur la communication de sondages d'opinion, l'attribution du temps d'antenne par les diffuseurs nationaux aux différents partis politiques, la diffusion des résultats électoraux, etc. Ces lignes directrices ont-elles un impact sur les publicités politiques ?
- Le conseiller politique Frank Luntz dit à ses clients politiques que « 80 % de notre vie repose sur les émotions, et seulement 20 % sur l'intellect. Je suis beaucoup plus intéressé par ce que vous ressentez que par ce que vous pensez. » Examinez la publicité politique à la lumière de ce commentaire. Expliquez dans quelle mesure les publicités politiques font appel à l'émotion. Examinez le langage utilisé pour « vendre » un candidat et ses idées ou politiques. Évaluez si le langage utilisé est exact ou trompeur.
- Divisez les apprenants en groupes et guidez-les dans des recherches de base sur les techniques de marketing social déployées par des organisations de développement nationales, régionales et internationales pour promouvoir le développement social et durable. Intéressez-vous par exemple aux agences des Nations Unies et autres partenaires multilatéraux, aux agences de développement internationales, etc. et à des sujets tels que l'égalité des genres, la tolérance, la lutte contre la désinformation et la désinformation sur les questions liées à la COVID-19, les questions climatiques et la facilitation de l'engagement des jeunes dans le développement national et international. Pensez à d'autres sujets pertinents. Guidez les apprenants afin qu'ils évaluent la portée, l'impact, les avantages et les inconvénients de ces efforts de marketing social. Demandez aux groupes de noter ce qu'ils pensent que ces organismes pourraient faire différemment pour toucher davantage de personnes avec des messages pertinents sur le thème du développement.
- Compte tenu du recours à l'émotion en particulier dans la publicité politique, recommandez des stratégies destinées à favoriser une citoyenneté informée et sensible au genre.
- Demandez aux apprenants de faire une recherche spécifique dans un moteur de recherche, si possible sur quelque chose qu'ils n'achèteront pas, et d'analyser comment le moteur utilise le traçage numérique pour promouvoir des produits et des services.
- Évaluez la façon dont les réseaux sociaux les plus populaires offrent différents produits et services. Ces publicités sont-elles basées sur le comportement, la géolocalisation, le genre, l'âge, etc. ?
- Guidez les apprenants afin qu'ils évaluent la manière dont les réseaux sociaux peuvent renforcer leurs goûts, leurs valeurs et leurs préférences.
- Demandez aux apprenants d'évaluer trois publicités différentes sur leurs réseaux sociaux afin d'identifier les critères de ciblage utilisés par le fournisseur : l'âge, le genre, le statut matrimonial, la localisation, l'origine ethnique, la profession et le niveau d'éducation. Quel est l'impact sur leur vie privée ? Comment peuvent-ils contrer le marketing sur les réseaux sociaux ? À combien de points de données l'annonceur a-t-il accès pour microcibler chaque utilisateur ?

Évaluation et recommandations

- Dissertation
- Concours d'affiches appelant à lutter contre certains stéréotypes détectés dans les médias et sur les plateformes numériques
- Création de divers story-boards de publicités sensibles au genre

Thèmes à approfondir

- Le parrainage d'entreprise et communautaire (y compris le parrainage et les publicités dans les espaces d'apprentissage)
- La promotion de produits par des célébrités
- Le capitalisme bienveillant (lié au point précédent, bien que l'accent soit mis ici sur la promotion du marketing et sur l'altruisme stratégique de diverses entreprises)
- Les données psychographiques et les recherches sur le public

UNITÉ 3 : MESSAGES D'INTÉRÊT PUBLIC

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- L'analyse de messages d'intérêt public (MIP)
- Le processus de création et la planification d'un MIP

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Analyser plusieurs MIP comme moyen de communiquer des informations sur différents sujets
- Élaborer un projet pour un MIP original à propos d'une question de votre choix, comprenant une déclaration d'intention, un message et un public cible, ainsi que des stratégies techniques et créatives
- Évaluer l'efficacité des stratégies de communication et des MIP
- Produire un AIP

Approches et activités pédagogiques

Un MIP est généralement un message créé par le gouvernement et les organismes de développement, diffusé dans l'intérêt du public pour susciter un comportement spécifique et sensibiliser le public à une question sociale ou modifier les attitudes du public à l'égard d'une question de société. Exemples de campagnes publiques : enseignement des mesures de sécurité lors de catastrophes naturelles comme les ouragans, les tremblements de terre et

les inondations ; ou campagnes de santé publique pour lutter contre le tabagisme, limiter la propagation du virus de la COVID-19, du paludisme, du VIH et des infections par le sida, pour encourager l'utilisation de masques, l'hygiène des mains, la distanciation sociale, l'utilisation de moustiquaires et les rapports sexuels sans risque. Les thèmes sont aussi variés que les rôles du gouvernement et des organismes de développement : alphabétisation, sécurité routière ou promotion de l'écologie, entre autres. Les approches pédagogiques pourraient consister à analyser le contenu, l'objet et l'impact des MIP locaux et nationaux et en débattre, en faisant par exemple une comparaison avec les publicités commerciales.

- À partir des exemples mentionnés ci-dessus, discutez de la signification et du but des MIP. Expliquez en quoi les MIP se distinguent des publicités commerciales. Réfléchissez ensemble à une liste de problèmes traités dans les MIP que vous avez vus. Recensez les différents usages des MIP dans votre région.
- Visitez l'un des sites de service public suivants : (ceux-ci sont inclus uniquement à titre d'exemples de ressources pour illustrer l'activité décrite ici. D'autres ressources appropriées pour diverses régions peuvent être utilisées.)
 - <http://www.un.org.za/public-service-announcement-on-the-effects-of-drugs>
 - https://www.unodc.org/unodc/fr/multimedia/topPanel.html?vf=/documents/video/psa/ungift_human_trafficking_30.flv
 - <https://www.unodc.org/listenfirst/fr/index.html>
- Examinez plusieurs MIP (textes ou vidéos) et discutez des principales caractéristiques de chacun. Identifiez les informations clés et le message principal transmis, et analysez la manière dont ils sont présentés. Prenez en compte les stratégies techniques et créatives employées.
- Analysez le recours à l'émotion dans différents MIP. Identifiez les affirmations présentées par ces MIP et vérifiez si elles sont étayées par des faits ou non. Analysez comment les éléments techniques de chaque MIP renforcent sa signification ou son message. Expliquez les effets créés par l'utilisation de différents angles et prises de vue. Expliquez comment le son peut être utilisé pour transmettre un sens.
- Les éducateurs pourraient « décortiquer » un MIP pris en exemple, en créant un story-board. Ils devront voir le MIP plusieurs fois, et l'animateur devra régulièrement interrompre le visionnage afin que les éducateurs puissent reporter ce qu'ils voient et entendent sur leur story-board. Des exemples de story-boards sont disponibles à l'adresse suivante : www.storyboardsinc.com.
- Élaborez un projet original pour un MIP portant sur une question sociale ou culturelle importante. Réfléchissez ensemble à une liste des questions possibles à utiliser comme base pour le MIP. Discutez de l'objectif et du public cible. Cette discussion doit contribuer à façonner le message à transmettre. Tenez compte des informations clés et du message principal que vous devez transmettre.
- Maintenant, pensez au public que vous souhaitez toucher et demandez-vous comment faire. Les informations et le message doivent être adressés à un public spécifique.
- Sur papier, décrivez le concept et dressez une liste de stratégies qui peuvent être utilisées pour créer le MIP. Il peut s'agir de stratégies créatives (idées de contenus pour le MIP) et techniques (aspects liés à la production).

- Présentez les grandes lignes de votre MIP en décrivant le concept, les stratégies techniques et créatives et le public cible.

UNITÉ 4 : PUBLICITÉ : LE PROCESSUS CRÉATIF

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- La publicité et le parrainage (localisation, messages et public)
- L'évaluation des allégations et appels dans la publicité
- L'examen de la conception et de la production de publicités
- Le placement de produits dans les programmes

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Analyser le processus publicitaire comme moyen de communiquer des informations
- Explorer le développement de concept dans la publicité, y compris les stratégies techniques et créatives
- Analyser les éléments clés d'une publicité et son attrait émotionnel
- Évaluer l'impact des messages publicitaires sur des publics cibles spécifiques
- Expliquer comment le concept de publics « actifs » s'applique à la publicité ou, plus précisément, comment les publics négocient le sens (comment nous expliquons le succès de certaines publicités et non d'autres)
- Identifier les dernières tendances en matière de publicité
- Identifier la publicité indirecte via le placement de produits dans les programmes (mélange de contenu éditorial et commercial)

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Visitez votre espace d'apprentissage, les environs ou le quartier.
 - a. Identifiez les types de publicités, de messages d'intérêt public (MIP), de promotions ou de parrainages qui vous y rencontrent.
 - b. Décrivez brièvement chaque exemple de publicité/MIP/parrainage

- c. Décrivez le message et l'image créés par chaque exemple et évaluez leur efficacité pour transmettre les informations nécessaires.
- d. Identifiez la source de chaque exemple (c'est-à-dire, qui l'a créé et qui en profite/en tire des bénéfices).
- e. Expliquez pourquoi les entreprises et les institutions peuvent choisir d'afficher leurs noms, produits ou logos à cet endroit. Expliquez en quoi ces parrainages/promotions diffèrent des publicités « traditionnelles ».
- Examinez une collection de magazines, regardez des publicités à la télévision et visitez plusieurs sites Web de grandes entreprises.
 - a. Décrivez les stratégies publicitaires utilisées dans ces exemples.
 - b. Sélectionnez plusieurs publicités à étudier en détail.
 - c. Décrivez la « personnalité » du produit présenté dans chaque publicité et identifiez les émotions que l'annonceur essaie de susciter.
 - d. Quelles sont les promesses ou solutions offertes par la publicité ? Dans quelle mesure ces promesses sont-elles réalistes ? Quelles sont les visions du bonheur ou de la réussite communiquées par la publicité ?
 - e. Identifiez les informations, les valeurs et les messages véhiculés dans chaque publicité.
 - f. Discutez de la nécessité de distinguer clairement le contenu éditorial du contenu publicitaire. Par ailleurs, ces publicités formulent-elles des allégations spécifiques ? Quels sont les faits présentés à l'appui de ces allégations ? Certaines informations sont-elles trompeuses ou peu claires ? D'après votre analyse, quelles recommandations feriez-vous au public à qui cette publicité s'adresse ? En d'autres termes, accepteriez-vous les informations présentées dans cette publicité ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Suggèreriez-vous des changements pour rendre les informations ou le message plus précis ou plus complets ? Expliquez en donnant des exemples.
- Sélectionnez une publicité imprimée à étudier en détail. Examinez la forme de la publicité, l'information et le message véhiculés, et le public ciblé. Comment les éléments de conception (composition, angle, lumière, couleurs, choix des mots, etc.) sont-ils mis au service du message et de l'information ? En d'autres termes, comment la forme renforce-t-elle le contenu ?
- Le placement de produits consiste à faire apparaître ostensiblement des produits commerciaux dans un programme radiophonique ou télévisé particulier ou un livre, mais aussi, et de plus en plus, sur Internet, sans l'identifier comme étant une publicité, pour satisfaire le fabricant qui a parrainé le programme (c'est-à-dire qui a payé pour tout ou couvert certains coûts). Certains organismes de réglementation permettent le placement de produits à condition que les téléspectateurs en soient clairement informés au début et à la fin du programme. Mais cette obligation est rarement appliquée par les entreprises de communication numérique. Sélectionnez des exemples de placements de produits : sont-ils identifiés en tant que tels ? S'il existe des réglementations relatives au placement de produits dans votre pays, quelles mesures les citoyens peuvent-ils prendre ? Quel est le message transmis à propos du produit en raison du contexte ? Quels sont les messages transmis par le produit lui-même et son contexte ? Un contexte ou un emplacement différent modifierait-il l'image du produit et son message ?

- Dressez une liste des acteurs impliqués dans le secteur de la publicité, comprenant aussi bien des personnes que des institutions/organisations. Décrivez leurs rôles respectifs. Sélectionnez une publicité audiovisuelle. Pensez-vous que le rôle de chacun des acteurs clés répertoriés est explicitement reflété dans cette publicité ? Comment pensez-vous que votre connaissance des personnes impliquées dans la création et la diffusion de cette publicité vous aide à mieux interagir avec elle ou à déterminer si elle fournit efficacement l'information dont vous avez besoin ? (Remarque : à cet égard, la série documentaire The Persuaders peut présenter un intérêt – voir une description de ce programme dans la liste des références à la fin de ce module.)
- Recherche : rendez-vous sur le site Web suivant. <https://clios.com/awards/winners>. Regardez les prix remis à différents pays pour différentes publicités. Identifiez les similitudes et les différences dans les techniques publicitaires, y compris les stratégies techniques et créatives pour différents produits.
- Les principaux réseaux sociaux sur lesquels des publicités peuvent être placées comprennent Facebook, Instagram, Twitter, WeChat, Pinterest, LinkedIn, TikTok, YouTube et Snapchat, entre autres. Discutez de leurs différentes approches en matière de publicité.
- Étudiez l'automatisation du placement publicitaire et le rôle des sociétés de courtage qui s'appuient sur les mégadonnées et les enchères en temps réel. Étudiez des campagnes comme #StopHateForProfit qui font pression sur les entreprises de communication numérique pour qu'elles arrêtent de diffuser des discours de haine. Ces contenus bénéficient en effet de publicité en raison du placement automatique d'annonces sur la base d'une probable présence du public cible en ligne, sans que les entreprises ne se soucient d'y mettre un terme tant qu'il n'y a pas de pression publique.

Évaluation et recommandations

- Dissertation sur les avantages et les inconvénients de la publicité sur les réseaux sociaux

UNITÉ 5 : PUBLICITÉ TRANSNATIONALE ET « SUPERMARQUES »

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- L'utilisation des nouvelles technologies dans la stratégie de publicité transnationale
- L'attrait des « supermarques »
- Les stratégies utilisées pour créer des supermarques
- Les principaux thèmes et messages transmis par le biais des campagnes publicitaires mondiales
- Les supermarques et la question des droits d'auteur

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Analyser et évaluer les stratégies d'image de marque et leur efficacité
- Évaluer l'impact de l'image de marque sur les communautés locales et mondiales et sur la mondialisation
- Analyser les valeurs et les messages véhiculés par le biais de stratégies d'image de marque spécifiques
- Évaluer le rôle des nouvelles technologies dans l'image de marque aux niveaux local et mondial
- Aborder certaines pratiques contraires à l'éthique liées aux droits d'auteur des « supermarques »

Publicité transnationale

De plus en plus mondialisées, les entreprises se font connaître aux quatre coins de la planète via des « stratégies publicitaires transnationales ». Elles visent également à vendre leur marque mondialisée par le biais d'activités marketing adaptées aux goûts locaux. Alors que les entreprises ne cessent d'étendre leur empreinte en tirant parti de la mondialisation, les « supermarques » sont devenues inévitables et il est important d'en analyser les valeurs, les messages sous-jacents et l'impact sur les différentes cultures.

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

Faites une recherche en ligne afin de découvrir les stratégies marketing utilisées par les sociétés transnationales. Rendez-vous sur www.adage.com, le site Web de la publication spécialisée *Advertising Age*. Identifiez les différentes stratégies utilisées par les grandes entreprises pour promouvoir leurs produits et « vendre » une culture. Discutez de ce qui est directement ou indirectement implicite quant à la culture « traditionnelle » par rapport à la culture « contemporaine ».

- Visitez le site Web d'une société transnationale et sélectionnez l'une de ses publicités pour l'examiner en détail. Identifiez les éléments de cette publicité qui la rendent attrayante. Étudiez l'utilisation des allégations et le recours à l'émotion. Comparez si possible cette publicité avec une autre pour le même produit, mais pour un marché différent. Identifiez les façons dont chaque publicité est construite pour son marché cible.
- Créez un projet de publicité pour un produit ou un service original d'une communauté ou d'une région particulière. Identifiez et expliquez les stratégies techniques et créatives qui seraient les plus efficaces pour atteindre ce public sur différents marchés de

différentes régions du monde et expliquez comment les technologies sont utilisées et à quelle fin.

- Élaborez le plan de commercialisation d'un produit fictif sur le marché international. Identifiez son public cible. Expliquez les stratégies qui seraient les plus efficaces pour atteindre ce public. Explorez comment les technologies numériques rendent cela possible, et quels pourraient en être les inconvénients.
- Examinez des exemples de stratégies d'image de marque au sein de votre communauté locale. Décrivez les éléments qui contribuent au développement d'une marque efficace. Évaluez l'efficacité de cet exemple pour favoriser la reconnaissance de la marque, en communiquer la signification et atteindre un public cible.
- Faites une recherche sur une supermarché ou sur une marque mondiale de votre choix : les menus des chaînes de restaurants populaires sont en partie décidés selon les pays dans lesquels elles opèrent, la culture du pays, les goûts et les préférences des clients. Sélectionnez au moins 5 pays et étudiez : a) l'aspect et l'ambiance des restaurants de certaines chaînes et b) leurs menus, et c) identifiez les similitudes et les différences entre les plats et les boissons proposés et donnez les raisons probables de vos conclusions sur les points a et b.
- Lorsque les produits de certaines grandes marques deviennent populaires, d'autres commerçants peuvent créer des produits avec un logo et un design très similaire pour induire les consommateurs en erreur et leur faire croire qu'ils achètent les produits authentiques de supermarchés. Identifiez des cas de ce genre et débattre des questions de droits d'auteur et d'éthique en cause.

Évaluation et recommandations

- Analyse des exemples de publicités actuelles et des stratégies de recherche en ligne
- Conception des grandes lignes d'une campagne publicitaire

Thèmes à approfondir

- La présence de célébrités du sport ou du divertissement dans des publicités de supermarchés et de marques transnationales
- L'impact de la publicité transnationale et des supermarchés sur les pratiques culturelles et sociales locales : égalité des genres, tolérance religieuse, pratiques sanitaires, etc.

Ressources et références

Veillez noter que la plupart de ces ressources proviennent d'Amérique du Nord et ne sont peut-être pas adaptées pour traiter ce sujet dans d'autres régions du monde. Il revient aux éducateurs de trouver des ressources locales ou régionales qui donneront aux apprenants des exemples plus pertinents.

Adbusters – www.adbusters.org – Offre une critique de la publicité et de la culture populaire ; célèbre pour ses publicités parodiques.

Ads of the World – <http://adsoftheworld.com/> – Archives de la publicité et forum sur le travail publicitaire à travers le monde.

Advertising Age – www.adage.com – Publication spécialisée présentant les coûts des publicités, les rapports sur les stratégies, etc.

Bernstein, D., et Bruce, K. (2020). *The Law of Advertising, Marketing and Promotions*. USA: Law Journal Press.

Christopher A. Summers, Robert W. Smith, Rebecca Walker Reczek (2016). An Audience of One: Behaviourally Targeted Ads as Implied Social Labels. *Journal of Consumer Research*, Volume 43, Numéro 1, juin. Pages 156–178, <https://doi.org/10.1093/jcr/ucw012>

Fowler, E., Franz, M., et Ridout, T. (2016). *Political Advertising in the United States*. Boulder: Westview Press.

Fueroghne, D. (2017). *Law & Advertising: A Guide to Current Legal Issues*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Hughes, A. (2018). *Market Driven Political Advertising*

Kleebpung, Nonthasruang (2010) Advertising and media literacy: young people and their understanding of the world of advertising in Australia and Thailand. Thèse de doctorat, Université de Victoria.

Media and Information Literacy (ressource vidéo) <https://www.youtube.com/watch?v=IxSYtwaXo2M>

Rejected Online – <http://bestrejectedadvertising.com/html> – Publicités rejetées par les clients pour des raisons esthétiques, commerciales ou stratégiques. Propose également des publicités interdites, parodiques et particulièrement critiquées.

Social, Digital and Mobile Marketing. Londres : Palgrave McMillan.

The Merchants of Cool – Frontline – www.pbs.org – Série documentaire disponible en ligne qui explore la façon dont les annonceurs ciblent les jeunes.

The Persuaders – Frontline – www.pbs.org – Programme qui explore la façon dont les stratégies marketing et publicitaires en sont arrivées à influencer non seulement ce que les consommateurs achètent, mais aussi leur image d’eux-mêmes et du monde qui les entoure. Ce documentaire de 90 minutes s’appuie sur des témoignages d’experts et d’observateurs du monde de la publicité et du marketing. Le programme peut être visionné intégralement en ligne sur le site Web de PBS en six parties. Pour ce module, consultez si possible les chapitres 1 et 2 du programme High Concept Campaign and Emotional Branding

Think Literacy, Media, Grades 7–10 (2005) – Ressource pour la création de messages d’intérêt public.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentssuccess/thinkliteracy/library.html>

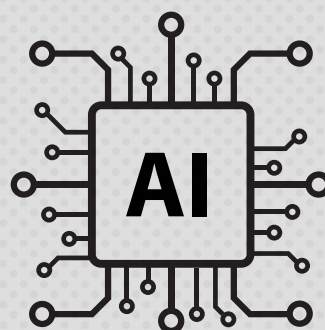
<https://www.unodc.org/listenfirst/fr/index.html>

<http://www.un.org.za/public-service-announcement-on-the-effects-of-drugs>

https://www.unodc.org/unodc/fr/multimedia/topPanel.html?vf=/documents/video/psa/ungift_human_trafficking_30.flv

MODULE 11 :

COMPÉTENCES EN
EMI, INTELLIGENCE
ARTIFICIELLE ET RÉSEAUX
SOCIAUX



« On ne peut pas réfléchir à ce qu'est réfléchir sans réfléchir à ce qu'est réfléchir à quelque chose. »

– Seymour Papert,
Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas, 2005

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

L'être humain a besoin d'informations pour prendre des décisions. Que se passerait-il si nous étions parfaitement informés, c'est-à-dire si nous disposions de toutes les informations nécessaires pour prendre des décisions au bon moment ? Toutes les informations dont nous avons besoin pour prendre des décisions complexes ne sont pas toujours disponibles au moment nécessaire ; le cerveau ne peut pas non plus traiter en même temps toutes les informations requises. Certains acteurs pensent que les technologies informatiques telles que l'intelligence artificielle (IA) peuvent nous fournir des informations parfaites. Pour l'instant, cela n'est toutefois ni humainement ni technologiquement faisable.

En collectant, en stockant, en traitant et en analysant des données et en prenant des décisions ou en nous aidant à les prendre, l'IA est néanmoins le moteur d'un grand nombre de nos utilisations les plus courantes des technologies. L'IA n'est pas un outil unique, mais un système collectif de logiciels, de machines, d'algorithmes, de réseaux, etc. Les algorithmes font partie des principaux moteurs des systèmes d'IA. Au sens le plus simple du terme, un algorithme peut être considéré comme un ensemble de règles ou comme une liste d'instructions pour effectuer une tâche ou résoudre un problème. En ce sens, une recette peut être considérée comme un algorithme. Dans le contexte des technologies numériques, les algorithmes indiquent aux ordinateurs les étapes à suivre pour effectuer des tâches prédéterminées ou pour traiter des données, mais aussi pour prendre des décisions sur la base de certaines données. Les algorithmes sont écrits par des programmeurs informatiques. Lorsqu'un grand nombre d'algorithmes sont combinés en un seul système, ils peuvent effectuer des tâches relativement complexes ou résoudre des problèmes.

L'IA peut être utilisée dans de nombreux domaines, des diagnostics médicaux aux systèmes de communication. Des assistants virtuels sont disponibles en ligne et sont intégrés à des outils technologiques pour donner des réponses sélectionnées à un grand nombre de nos questions, et nous fournir par exemple un itinéraire ou une traduction. Les robots deviennent omniprésents. En cas de catastrophe, les applications reposant sur l'IA peuvent aider les

organismes humanitaires à ravitailler les personnes qui en ont le plus besoin. Les scientifiques tire profit de la vitesse à laquelle l'IA convertit les données en informations pour résoudre des problèmes complexes et faire des découvertes, telles que le séquençage du génome humain, en beaucoup moins de temps qu'auparavant. L'IA étant intégrée à un nombre croissant de solutions technologiques, elle est considérée comme une technologie à usage général, un outil puissant qui a un impact majeur sur tous les aspects de notre vie. La grande question est de savoir qui en contrôle le développement et le déploiement, et à quelles fins. Jusqu'à présent, ce sont les pays et les industries les plus puissants qui, logiquement, visent à protéger et à promouvoir leurs propres intérêts et perspectives, lesquels ne sont pas nécessairement ceux des autres. Par ailleurs, l'IA n'est jamais neutre : elle est conçue à des fins spécifiques par des êtres humains aux caractéristiques démographiques et aux relations professionnelles particulières, et les algorithmes et les ensembles de données sont toujours biaisés d'une manière ou d'une autre. La plupart des assistants virtuels se voient attribuer un genre particulier, et les réponses programmées qu'ils donnent reflètent certains points de vue et préjugés sur le monde. Les outils de traduction intègrent les langues dominantes, non menacées, tandis que les robots sont destinés à un usage privé plutôt que public.

Les systèmes d'IA démontrent généralement au moins certaines des capacités suivantes associées à l'intelligence humaine : planification, apprentissage, raisonnement, résolution de problèmes, représentation des connaissances, perception, mouvement, manipulation et, dans une moindre mesure, intelligence sociale et créativité.⁸⁶ Les systèmes d'IA sont pilotés par des algorithmes ou des ensembles d'instructions qui peuvent être conçus par des humains ou des machines. Il existe de nombreux types d'IA différents, et aucune définition unique. Ce module décrit les différentes dimensions de l'IA, dont l'apprentissage automatique, l'analyse des mégadonnées, la reconnaissance des formes et les systèmes cognitifs, ainsi que la différence entre IA « faible » et IA « générale ».

Pourtant, le fait que des ordinateurs puissent être programmés pour imiter des « comportements intelligents » et prendre des décisions indépendantes est une véritable source de préoccupations et soulève des questions sur le contrôle. Ces questions en appellent d'autres sur le pouvoir d'action des êtres humains et la protection de droits fondamentaux tels que le droit du travail et la liberté d'expression et d'association. Les gens s'inquiètent de savoir s'ils vont perdre davantage leur liberté de choisir les types de contenus qu'ils veulent voir, si l'IA va encore renforcer les bulles de filtrage et les silos d'informations et, en fin de compte, limiter la diversité et la pluralité des voix et des contenus.

86. Nick Heath | Managing AI and ML in the Enterprise

La publication de l'UNESCO *Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation*⁸⁷, attire l'attention sur certaines de ces questions. Cette ressource propose des directives politiques pour s'attaquer à la persistance et à la gravité de la fracture entre les genres dans les compétences numériques et examine le « paradoxe de l'égalité des genres dans le domaine des TIC ». L'UNESCO constate en effet que c'est dans les pays les plus proches de l'égalité des genres que la proportion de femmes qui poursuivent des études supérieures en informatique et dans des disciplines connexes est la plus faible. La publication souligne également, par exemple, que le choix des développeurs de produits d'utiliser des voix de jeunes femmes dans les assistants vocaux d'IA perpétue des préjugés sexistes nuisibles, et propose des recommandations pour contrer et inverser le creusement des inégalités entre les genres dans et par l'IA. Bien que certains de ces assistants vocaux soient de moins en moins stéréotypés, ils ne proposent encore qu'un nombre limité de langues parlées.

L'affaire « Cambridge Analytica » illustre le potentiel impact de la modération et de la conservation de contenus via l'IA sur les systèmes démocratiques. À l'origine de ce scandale, l'utilisation des mégadonnées dans le but d'influencer les électeurs à leur insu. Dans certains contextes, l'IA est considérée comme un outil de surveillance de masse. Les réseaux sociaux et d'autres entreprises de communication numérique utilisent beaucoup l'IA. Les réseaux sociaux offrent une occasion d'étudier l'impact de l'apprentissage automatique avancé sur la création de contenus générés par les utilisateurs et sur les décisions de marketing et d'achat, avec des répercussions négatives et positives. Dans le domaine de l'éducation, l'application de l'analyse des données pour le profilage des apprenants est également perçue comme ayant des répercussions négatives et positives.

En parallèle, le manque général de transparence au sujet de la conception des algorithmes et des données auxquelles ils ont accès continue de poser problème.

Le mouvement Ethical by Design, qui prône le respect de l'éthique dès la conception, vise à améliorer la conception de l'IA de manière à lutter contre les biais des algorithmes. Par le passé, cela a renforcé les stéréotypes et entraîné le profilage des personnes, par exemple sur la base de facteurs tels que l'origine ethnique, le genre ou la langue. « Mes données m'appartiennent » est une autre coalition qui cherche à aider les consommateurs et les détenteurs de droits à reprendre le contrôle et la propriété de leurs données à caractère personnel.

Les opportunités offertes par l'IA, associées à des préoccupations éthiques et sociales complexes, soulignent la nécessité d'équilibrer l'innovation dans ce domaine en appliquant une approche centrée sur l'humain reposant sur des normes éthiques et des objectifs sociaux clairement énoncés. Elles soulèvent par ailleurs la question des types de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires pour interagir de manière volontaire et critique avec les systèmes d'IA. Ces compétences comprennent à la fois des compétences numériques techniques comme la programmation/le codage et des compétences générales directement liées à l'EMI, telles que la réflexion critique et l'engagement civique.

Ce module vise à aider le lecteur à acquérir une compréhension de base des opérations techniques et des applications des systèmes d'IA, ainsi que du contexte économique et social. Il montre également comment les compétences en EMI peuvent permettre une utilisation plus optimale de l'IA dans les sociétés.

87. Je rougirais si je pouvais : réduire la fracture numérique entre les genres par l'éducation. <https://fr.unesco.org/Je-rougirais-si-je-pouvais>.

UNITÉS

UNITÉ 1 :

COMPRENDRE LES PRINCIPES DE
BASE DE L'IA ET DE L'UTILISATION
DE L'IA SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

UNITÉ 2 :

COMPÉTENCES EN EMI À L'ÈRE DE
L'IA ET DES RÉSEAUX SOCIAUX

UNITÉ 3 :

DROITS INDIVIDUELS ET SOCIAUX,
CHOIX ET TECHNOLOGIES

UNITÉ 4 :

UTILISATION DE L'IA ET DES
RÉSEAUX SOCIAUX EN FAVEUR DU
DÉVELOPPEMENT

UNITÉ 1 : COMPRENDRE LES PRINCIPES DE BASE DE L'IA ET DE L'UTILISATION DE L'IA SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- Les principes de base des algorithmes
- Les différents types d'IA - automatisation, IA générale, apprentissage automatique, réseaux neuronaux
- Les mégadonnées et la reconnaissance des formes
- Les réseaux sociaux et les modèles commerciaux basés sur les données

Objectifs d'apprentissage

1. Comprendre comment les algorithmes sont créés et leur mode de fonctionnement
2. Identifier les différents types d'IA et leur mode de fonctionnement
3. Répertorier et cartographier les solutions numériques utilisées dans la vie quotidienne en fonction des différents types d'IA
4. Débattre de l'intérêt de l'IA dans l'éducation
5. Identifier les différents types de réseaux sociaux et expliquer leurs modèles commerciaux
6. Explorer l'impact social de l'IA (marquage de photos, reconnaissance vocale, modification des comportements et profilage)

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

1. Les éducateurs et les apprenants devraient consulter le projet « Décode les algorithmes et les données », une initiative conjointe de Kids Code Jeunesse et de la Commission canadienne pour l'UNESCO. Réfléchissez à cette définition simple des algorithmes : « Les algorithmes sont des plans comprenant plusieurs étapes qui permettent d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème. C'est une sorte de recette que leurs programmeurs utilisent pour récolter des informations et produire des éléments qui nous aident à atteindre certains résultats ». Regardez ensuite la vidéo suivante pour en savoir plus : <https://algorithmliteracy.org/fr/>. Suivez ensuite le guide proposé par le projet pour Réfléchir, Lire, Passer à l'action et S'impliquer dans le monde des algorithmes.

2. La plupart de nos activités en ligne ou de nos utilisations des technologies numériques sont enregistrées d'une certaine manière, ou une forme quelconque de données est collectée. Voir le Module 8 sur la confidentialité, la protection des données et vous. En fait, certains algorithmes ou programmes informatiques sont écrits pour recueillir des données vous concernant. Les données collectées sont utilisées dans ces algorithmes ou d'autres programmes informatiques pour créer un profil à différentes fins, y compris pour déterminer le type de contenus ou de publicités à vous présenter. Les experts s'accordent à dire qu'il existe de nombreux types d'algorithmes, mais proposent six grandes catégories :

- a. Les algorithmes récurrents
- b. Les algorithmes « diviser pour régner »
- c. Les algorithmes de programmation dynamique
- d. Les algorithmes gloutons
- e. Les algorithmes de force brute
- f. Les algorithmes de retour sur trace

Guidez les apprenants afin qu'ils recherchent la description ou les caractéristiques de ces différents types d'algorithmes. Animez une série d'exposés et de discussions sur ces caractéristiques. Quels sont les outils numériques populaires qui utilisent ces algorithmes ? Donnez des exemples de leurs avantages. Quels pourraient être les effets inattendus ? Qui est aux commandes, et qu'est-ce que cela implique ?

3. Les éducateurs ou les apprenants doivent maintenant avoir une idée générale de ce que sont les algorithmes et de leur mode de fonctionnement. Ils doivent être guidés pour mieux comprendre pourquoi il faut que les algorithmes soient transparents et surveillés. Lisez et citez le rapport du Rapporteur spécial des Nations Unies sur les relations entre l'IA ou les algorithmes et la promotion et la protection du droit à la liberté d'opinion et d'expression, <https://www.undocs.org/A/73/348>. Posez-vous des questions telles que : De quelle manière les algorithmes influencent-ils la hiérarchie des informations, ainsi que leur inclusion ou leur exclusion ? Peuvent-ils limiter les libertés des personnes ? Comment le public peut-il s'assurer que l'IA ou les algorithmes sont conçus dans le respect des principes des droits de l'homme ? Quels sont les principaux mécanismes qui devraient être mis en place par les acteurs de l'État, du secteur privé et de la société civile ?
4. Guidez les apprenants afin qu'ils suggèrent les types d'algorithmes qu'ils développeraient (ou non) s'ils apprenaient la programmation informatique. Demandez-leur qui pourrait bénéficier de l'utilisation de ces algorithmes et pourquoi. Maintenant, guidez-les afin qu'ils recherchent si ces algorithmes existent déjà et où. Quelles mesures devraient-ils prendre, le cas échéant ?
5. Ce travail peut être réalisé en groupe ou individuellement. Le groupe doit répertorier différentes applications utilisant l'IA. Encouragez les apprenants à distinguer l'automatisation simple et l'IA.
6. Discutez en groupe de la reconnaissance vocale et faciale, du marquage de photos, des voitures sans chauffeur, des chatbots, des robots et autres utilisations de l'IA dans

la vie courante afin d'en déterminer le mode de fonctionnement. Cet exercice peut inclure une discussion sur l'utilisation de l'IA dans l'éducation. Utilisez des cartes de couleur pour chaque type d'IA pour ensuite les regrouper sur des affiches.

7. Formez des paires d'apprenants afin qu'ils s'expliquent l'un à l'autre quelle application de l'IA ils trouvent la plus utile et pourquoi. Cet exercice devrait inclure une discussion sur l'utilisation de l'IA dans l'éducation. Par la suite, chaque membre du groupe doit rendre compte de sa réflexion en une minute devant l'ensemble des participants. Désignez le meilleur compte rendu. Des facteurs tels que la dépendance à l'égard de fournisseurs ayant des ambitions et des visions différentes devraient être discutés, ainsi que l'opposition entre apprentissage individualisé et l'apprentissage social.
8. En prenant les réseaux sociaux comme cas à étudier, les apprenants devraient rédiger une dissertation ou énumérer cinq points sur la façon dont les réseaux sociaux utilisent l'IA, quels types d'IA sont utilisés par les réseaux sociaux, et expliquer clairement pourquoi l'IA est utilisée par les réseaux sociaux.
9. Comment les réseaux sociaux obtiennent-ils davantage de données ? En quoi est-ce important ? Vous pourriez suggérer aux apprenants d'imaginer la création d'une entreprise de réseau social. En équipes, ils pourraient alors développer une stratégie commerciale imaginaire qui leur permettra d'obtenir plus de données pour leur « nouvelle » entreprise de réseau social.
10. Animez une discussion de groupe sur l'impact de diverses solutions d'IA sur leurs vies. Question clé : est-ce nécessaire, utile ou à éviter ? Les éducateurs peuvent aussi trouver leur propre question clé.

UNITÉ 2 : COMPÉTENCES EN EMI À L'ÈRE DE L'IA ET DES RÉSEAUX SOCIAUX

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- En quoi les compétences en EMI s'appliquent-elles à l'IA et aux réseaux sociaux ?
- Quelles sont les compétences nécessaires pour l'IA et les réseaux sociaux ?
- Les compétences en EMI sont-elles les mêmes que celles requises pour l'IA et les réseaux sociaux ?
- L'application des compétences en EMI à l'IA et à l'environnement des réseaux sociaux.

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire comment, en étant éduqués aux médias et à l'information, les apprenants peuvent mieux comprendre le contexte social de l'IA et comment interagir de manière critique avec les systèmes d'IA
- Identifier et décrire les compétences requises pour l'IA et les réseaux sociaux et leurs relations avec l'EMI.
- Comprendre comment appliquer les compétences en EMI à l'IA et aux environnements des réseaux sociaux et identifier les outils et ressources qui peuvent aider dans ce contexte

Niveau de compétences visé dans cette unité

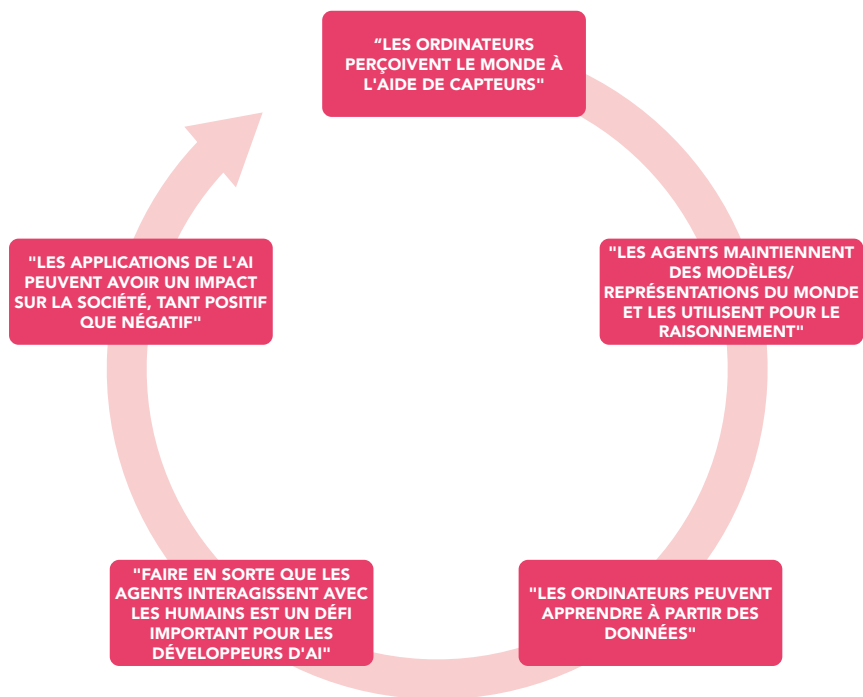
- Élémentaire

Préoccupations et liens

Lorsque les concepts d'éducation aux médias et d'éducation à l'information ont été inventés, dans les années 1930 et 1960 respectivement, les réseaux sociaux et l'IA qui dominent dans une large mesure nos moyens de communication d'aujourd'hui n'existaient pas encore. En fait, l'ordinateur tel que nous le connaissons aujourd'hui n'existait pas non plus. Les préoccupations portaient alors sur la vérification des informations et des messages de propagande politique transmis par les médias traditionnels tels que la radio et la télévision. Il était toutefois tout aussi nécessaire de comprendre les questions de représentation dans les médias (voir le Module 6), la façon d'interagir avec la publicité et les actualités, et comment les messages des médias étaient construits pour représenter la réalité (voir le Module 10). Avec l'avènement d'Internet, des réseaux sociaux et des systèmes d'IA, ces préoccupations fondamentales demeurent. Elles ont toutefois été renforcées et complexifiées car les nouvelles technologies, utilisées dans des modèles commerciaux particuliers, ont transformé la façon dont les individus entrent en contact, interagissent socialement, et apprennent et comprennent le monde qui les entoure. Les réseaux sociaux, par exemple, encodent les interactions sociales sous forme de texte (messages écrits, images, audio, vidéo, art, émojis, mentions « J'aime », partages, etc.). Une fois encore, ces symboles ne sont pas entièrement nouveaux, mais les réseaux sociaux les proposent en plus de la forme classique de communication en face à face, qui nécessite généralement que les personnes soient en contact dans différents endroits physiques, mais est désormais possible dans des endroits virtuels communs. Cela implique des participants qui se connaissent ou non, et qui disent et partagent des choses qui changent souvent sous l'influence de la culture et des expériences⁸⁸. L'ajout de l'IA aux réseaux sociaux et aux dispositifs et plateformes technologiques élargit encore les préoccupations mentionnées ci-dessus et en soulève de nouvelles. Cela s'explique par le fait que les systèmes d'IA facilitent la collecte d'immenses quantités de données, qu'ils traitent et dont ils tirent des enseignements, qui à leur tour permettent ou déterminent une prise de décisions qui peut avoir des résultats positifs ou négatifs pour les citoyens ordinaires.

88. Livingstone, S. (2014) Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications. The European Journal of Communication Research*, 39(3): 283-303.

FIGURE 11.1 CARACTÉRISTIQUES FONDAMENTALES DES SYSTÈMES D'IA



Source : Contenu⁸⁹ adapté de Long, B. et Magerko, D. (2020)

Le Tableau 11.1 ci-dessous décrit certaines des préoccupations concernant les réseaux sociaux et les systèmes d'IA et la façon dont l'EMI contribue à les atténuer. La section suivante porte sur certains des nombreux avantages de l'IA.

89. CHI '20, 25 - 30 avril 2020, Honolulu, HI, USA © 2020 Copyright détenu par le(s) propriétaire(s)/ auteur(s). Droits de publication concédés sous licence à ACM. ACM 978-1-4503-6708-0/20/04... \$15.00 <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

Tableau 11.1 Utilisation de l'EMI pour répondre aux préoccupations soulevées par l'utilisation de l'IA et des réseaux sociaux

SÉLECTION DE PRÉOCCUPATIONS LIÉES À L'IA ET AUX RÉSEAUX SOCIAUX	CE QU'APPORTE L'EMI	LIENS
1. Manière dont vos données sont collectées et utilisées	Une compétence centrale en EMI consiste à savoir comment accéder efficacement à l'information et à l'utiliser tout aussi efficacement. Cela couvre des questions telles que l'utilisation éthique de l'information, le droit d'auteur et les droits de propriété intellectuelle et les droits individuels liés à l'utilisation de l'information.	Droits à la vie privée : le droit de s'associer et d'établir des liens, le droit à l'accès à l'information et à la liberté d'expression et les autres droits de l'homme en général sont des points de discussion pertinents liés à l'utilisation de l'information.
2. Consentement et atteinte à la vie privée	Comme au point 1 ci-dessus (voir aussi le Module 8 sur la façon dont l'EMI sert à protéger la vie privée de chacun, à respecter la vie privée des autres et à plaider pour que les États assurent la protection des données).	Comme au point 1 ci-dessus
3. Anonymat	Les personnes éduquées aux médias et à l'information comprennent l'importance de l'anonymat et quand l'anonymat devrait être protégé ou non, mais aussi pourquoi.	L'anonymat étant lié à la vie privée, les arguments ci-dessus sont également pertinents ici. Tout éducateur/apprenant devrait par ailleurs comprendre que l'anonymat est essentiel pour garantir la liberté d'expression et protéger les lanceurs d'alerte et les journalistes. Cela renforce la transparence et la responsabilisation des fonctionnaires et des grandes entreprises.
4. Biais des programmes informatiques ou des algorithmes dus aux biais des codeurs ou des données	Une autre compétence clé consiste à savoir analyser les biais présents dans les informations et les messages. Qui a créé l'information, dans quel but, qu'est-ce qui est omis, qui gagne le plus à la propager, qui pourrait y perdre ou en être affecté ? Toutes ces questions sont pertinentes dans ce contexte. Voir les Modules 1 et 6 pour plus d'informations sur ce sujet.	Les compétences en EMI appliquées à la résolution de la question des biais s'appliquent à l'information numérique, au codage informatique et aux environnements d'actualité et d'information traditionnels, en ligne et hors ligne.
5. Diversité et pluralisme de l'environnement en général	La compréhension de la représentation est une autre compétence développée grâce à l'EMI Voir le Module 6 pour en savoir plus. Au sujet de la propriété et la pluralité des médias, voir les Modules 2 et 13. L'EMI aide à comprendre, analyser et vérifier si les voix des différents groupes ethniques, culturels ou sociaux sont entendues ou non. Recevons-nous des informations de nombreuses sources ou juste de quelques-unes ?	Le problème est ici que l'IA et les algorithmes peuvent et affectent ce que nous voyons, entendons et lisons de la même manière qu'un éditeur d'une organisation médiatique, d'un organe de presse ou une entité gouvernementale peut contrôler les flux d'information. Si l'IA est formée sur une base étroite reflétant les expériences d'une seule population, les applications qui suivront seront tout aussi étroites.

SÉLECTION DE PRÉOCCUPATIONS LIÉES À L'IA ET AUX RÉSEAUX SOCIAUX	CE QU'APPORTE L'EMI	LIENS
6. Inégalités sociales et économiques	Comme au point 5 ci-dessus. Savoir si, dans la société, certains groupes de personnes, y compris dans des situations socioéconomiques spécifiques, bénéficient davantage de l'écologie actuelle de l'information et de la communication et pourquoi est un autre point pertinent. L'EMI peut contribuer à la lutte contre la discrimination raciale et les inégalités entre les genres en aidant les individus à repérer les préjugés dans l'information et la technologie numérique, mais aussi en permettant en particulier aux groupes marginalisés et autres d'offrir des contre-récits et des informations plus équilibrées et vérifiées.	L'accès à l'information affecte l'égalité sociale et économique (voir le Module 1). Le manque d'accès des femmes à l'information, aux technologies numériques et aux médias, par exemple, entrave leur accès et leur possibilité de s'exprimer et de participer pleinement et efficacement au développement social et économique.
7. Sécurité	Les personnes éduquées aux médias et à l'information sont mieux en mesure d'identifier les fausses informations, les contenus inappropriés et les informations et contenus qui incitent à nuire ou qui portent atteinte aux droits d'autrui, ainsi que les publicités inappropriées, en particulier en ce qui concerne le ciblage des enfants. Voir le Module 9 pour en savoir plus sur les atteintes aux droits de l'homme dans le cadre d'interactions en ligne.	À l'ère du numérique, la sécurité dépasse la sphère des seuls contacts physiques. La disponibilité d'informations nuisibles en ligne et les interactions virtuelles sont d'autres sujets de préoccupation. Voir le Module 9 pour plus d'informations.
8. Les hypertrucages (ou « deep fake ») et la désinformation en général	Comme aux points 4 et 7 ci-dessus. La lutte contre la mésinformation et la désinformation est un défi aux multiples facettes qui nécessite des interventions pour traiter la source, mais aussi la demande et la monétisation de la mésinformation et de la désinformation. Pour que le système soit durable, il faut que les personnes se protègent elles-mêmes, dans la mesure du possible, en acquérant des compétences en EMI. (Voir par exemple le Module 9).	Même la personne la plus éduquée aux médias et à l'information aura du mal à détecter les hypertrucages. Dans la plupart des cas, les compétences requises pour identifier de telles fausses informations nécessitent des compétences scientifiques. L'apprenant éduqué aux médias et à l'information comprend comment et pourquoi l'abus d'IA par le biais d'outils tels que les bots exacerbe la création et la propagation de la désinformation, et notamment des hypertrucages. D'aucuns soutiennent que les entreprises de communication sur Internet ont le devoir de protéger les consommateurs et de signaler ces manipulations aux utilisateurs. Lorsque les machines peuvent être programmées indépendamment pour créer, organiser, stocker, distribuer et apprendre des informations stockées pour créer de nouvelles connaissances et faciliter la distribution ciblée, l'abus de ces capacités dans le contexte de la mésinformation est difficile à contrôler.

SÉLECTION DE PRÉOCCUPATIONS LIÉES À L'IA ET AUX RÉSEAUX SOCIAUX	CE QU'APPORTE L'EMI	LIENS
9. Respect des principes des droits de l'homme	Voir le point 1 ci-dessus et le Module 1. Bien que l'IA soit utilisée pour faire progresser toutes les formes de développement de manière positive, ses abus peuvent affecter toutes les formes de droits de l'homme. Prenons par exemple le potentiel de l'IA à favoriser une éducation de qualité et l'accès à l'information. Son abus peut alors affecter le contenu et les modalités de l'apprentissage, ce qui peut aller jusqu'à la manipulation. Une personne éduquée aux médias et à l'information comprend et défend une gestion éthique des possibles implications sociales de l'IA.	Autres droits de l'homme que l'éducateur devrait examiner dans ce contexte : le droit à l'éducation, le droit à la paix et à la sécurité, le droit aux expressions culturelles et religieuses, etc.
10. Accès aux recours en cas d'effets négatifs sur les droits de l'homme des individus	Voir les points 1 et 10 ci-dessus. Les citoyens doivent savoir où et comment obtenir réparation s'ils estiment que l'IA porte atteinte à leurs droits. Cela est lié à la gouvernance et à la réglementation de l'utilisation des systèmes d'IA, elles-mêmes liées à la gouvernance et à la réglementation des médias et d'Internet en général (voir le Module 13 et le présent module ci-dessous). L'EMI permet d'acquérir une compréhension de base des mécanismes de réglementation, de coréglementation et d'autoréglementation pour l'écologie des communications. Les personnes éduquées aux médias et à l'information comprennent la différence entre les types de réglementation et la nécessité d'une compatibilité avec les droits de l'homme en général.	Voir les points 1 et 10 ci-dessus.
11. Propriété, contrôle et domination de l'IA par quelques entreprises	Voir le point 11 ci-dessus. L'EMI traite la propriété et le contrôle des technologies numériques comme un thème crucial qui affecte la liberté d'expression, l'accès à l'information, la pluralité des voix et des contenus, etc. Voir en particulier les Modules 1, 2, 6 et 13.	Les concepts des modules de référence peuvent ici être appliqués aux systèmes d'IA, à leur utilisation, à leur propriété et à leur contrôle.
12. Nécessité d'une gouvernance transparente, éthique et multipartite des systèmes d'IA et des réseaux sociaux	L'EMI implique d'évaluer et d'utiliser l'information, les médias et les technologies numériques, dont l'IA, de manière éthique et critique. Une des compétences en EMI est de comprendre les rôles et les fonctions de toutes les institutions qui fournissent des contenus, ainsi que les conditions dans lesquelles elles peuvent exercer ces fonctions efficacement à des fins normatives telles que le Programme 2030 et les objectifs de développement durable. Voir en particulier les Modules 1, 2, 7 et 13, ainsi que les points 1 à 12 ci-dessus.	Points 1 à 12 ci-dessus et point 13.
13. Nécessité d'une gouvernance transparente, éthique et multipartite des systèmes d'IA et des réseaux sociaux	L'EMI implique d'évaluer et d'utiliser l'information, les médias et les technologies numériques de manière éthique et critique. Une des compétences en EMI est de comprendre les rôles et les fonctions des médias, des intermédiaires technologiques et des entreprises de communication sur Internet, ainsi que les conditions dans lesquelles ils peuvent exercer ces fonctions efficacement. Voir les Modules 1, 2, 7 et 13, entre autres, ainsi que les points 1 à 12 ci-dessus.	Points 1 à 12 ci-dessus et point 13.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Organisez des discussions, des débats, d'autres activités de groupe et des jeux, et utilisez les réseaux sociaux en relation avec les 13 points du Tableau 11.1. Assurez-vous de tirer parti des activités pertinentes dans les différents modules mentionnés dans le tableau et de traduire ces activités de manière à ce qu'elles soient axées sur l'IA.
- Les bots sont des programmes informatiques pilotés par des systèmes d'IA. Les internautes interagissent avec des bots en ligne à l'écrit ou à l'oral. Regardez cette vidéo YouTube sur les bots avec vos apprenants : <https://www.youtube.com/watch?v=fEbzk4vTHsQ>. Demandez aux apprenants d'indiquer, parmi les bots populaires mentionnés dans la vidéo, celui ou ceux qu'ils utilisent fréquemment. Demandez-leur de partager leurs expériences et leurs préoccupations.
- Concentrez-vous sur les utilisations positives des bots, puis discutez des utilisations négatives potentielles.
- Si l'IA peut être utilisée pour lutter contre la désinformation et la désinformation, elle peut également être utilisée pour les diffuser. Une étude du Parlement européen, intitulée « Automated Tackling of Disinformation » (ajouter l'année) (consulter le Module 4 pour en savoir plus sur la désinformation et la désinformation) montre que les faux comptes et les bots sont largement utilisés dans les stratégies de manipulation des réseaux sociaux pour mener des attaques contre les partis d'opposition, publier des messages perturbateurs ou se livrer au trolling et au harcèlement. Les éducateurs doivent guider les apprenants afin qu'ils recherchent d'autres études similaires dans leur région ou pays. Ces études existent-elles ? Quelles sont certaines de leurs conclusions ? Des mesures politiques sont-elles prises pour donner suite à ces conclusions ? Quelles sont les actions concrètes mises en œuvre aux niveaux national et communautaire pour tenir compte de certaines de ces conclusions ?
- Planifiez une visite, dans la mesure du possible, dans les locaux des autorités compétentes (telles que le/les ministères responsables de ces questions).
- Vous pouvez également planifier une série d'interventions d'experts de ce domaine dans l'environnement d'apprentissage pour des entretiens avec les éducateurs et les apprenants.
- Les éducateurs devraient souligner l'importance de l'engagement dans la promotion de l'implication des femmes dans l'IA en particulier, et dans les sciences et les technologies en général. Pour en savoir plus sur des organisations telles que *Women in AI (WAI)*, rendez-vous sur <https://www.womeninai.co/>. WAI est une ONG d'action dont le mandat est d'accroître la représentation et la participation des femmes dans l'IA. Recherchez d'autres organisations similaires.
- Après la lecture de l'article de Kim Nelsson sur le blog Forbes, *Why AI needs more women* <https://www.forbes.com/sites/kimnilsson/2019/03/08/why-ai-needs-more-women/>, animez une discussion. Mme Nelsson est entrepreneuse et PDG de Pivigo, le plus grand centre de science des données d'Europe. Recherchez d'autres blogs

ou articles connexes provenant d'experts locaux ou d'autorités compétentes de votre pays et région. Analysez les articles sélectionnés. Sont-ils basés sur des opinions ou sur des faits ? Sont-ils justes ou exclusivement optimistes/pessimistes à propos de l'IA ? Les arguments sont-ils étayés par des éléments de preuve ? Avec quoi êtes-vous d'accord ou non ? Pourquoi ? Comment pouvez-vous vous engager en faveur de l'action et du changement ? Existe-t-il des entités locales que vous pouvez contacter pour stimuler l'action et le changement ?

- Il est arrivé que des personnes soient attaquées et tuées à cause de la désinformation et de la désinformation à leur sujet sur les réseaux sociaux.
- Les participants lisent une histoire locale ou internationale et sélectionnée par le formateur au sujet des systèmes d'IA et de leurs liens avec la désinformation et la désinformation, avant d'en discuter. Demandez aux apprenants de partager ce qui leur a traversé l'esprit tandis qu'ils lisaient. Quel est leur ressenti ? Croient-ils que cette histoire est vraie ? Pourquoi, qu'est-ce qui la rend crédible ? Que se passe-t-il lorsque des systèmes d'IA sont utilisés pour créer et diffuser de la désinformation et de la désinformation ? Que peut-on faire pour arrêter la propagation de la désinformation et de la désinformation par l'IA et les algorithmes ? Pour la dernière question, les apprenants doivent réfléchir aux mesures personnelles/individuelles qu'ils peuvent prendre, ainsi qu'aux mesures possibles de la part d'autres parties prenantes (gouvernements, entreprises de communication numérique, etc.). Pour chaque mesure proposée, discutez des implications potentielles selon les points de vue de différentes parties prenantes.
- Recherchez deux cas où des contenus faux et trompeurs créés par des systèmes d'IA ou des bots ont causé des dommages psychologiques ou physiques aux personnes. Discutez-en avec les apprenants en suivant les mêmes grandes lignes.
- Des chercheurs ont effectué des expériences sur l'effet de la désinformation sur les individus. Dans une étude, une équipe de recherche⁹⁰ « a montré aux participants des photos d'un accident de voiture, puis a fait lire aux participants des informations inexactes ou trompeuses sur l'accident. L'expérience a démontré que les participants assimilaient facilement ces informations erronées et faisaient des erreurs lorsqu'on leur demandait ultérieurement des informations sur l'accident⁹¹ ». Discutez avec les apprenants des facteurs qui conduisent à l'assimilation de fausses informations. Ces facteurs comprennent la mémoire, l'expérience passée, les émotions (peur, anxiété, appréhension, doute), les préjugés, les attentes, etc. Demandez aux apprenants de réfléchir et de partager leurs expériences.
- Divisez les apprenants en plusieurs groupes. Demandez-leur de créer un élément de désinformation dans la forme de leur choix (actualité, récit, témoignage oculaire inventé, image, vidéo). Demandez ensuite à chaque groupe de présenter son travail aux autres. Discutez de la crédibilité de chaque information. Qu'est-ce qui rend l'information crédible ou non ? Quels sont les effets potentiels de la diffusion de ce genre de fausse information ? Quels algorithmes la capteraient et qu'est-ce qui l'amplifierait ?

90. Loftus, E. F., Miller, D. G., et Burns, H. J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4(1), 19–31. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.4.1.19>

91. Reboot Foundation, Elevating Critical Thinking, <https://reboot-foundation.org/misinformation-effect/>.

- Étudiez les 13 préoccupations liées à l'IA recensées dans le Tableau 11.1 ci-dessus. Planifiez des activités autour de ces questions en fonction de leur pertinence par rapport à votre pays et de leur intérêt pour le groupe d'apprenants avec lequel vous travaillez.
- Répartissez les apprenants en groupes et demandez-leur de faire des recherches documentaires pour recueillir plus d'informations et d'exemples auxquels peuvent être appliqués les conseils suivants en matière d'identification des hypertrucages. Pour en savoir plus sur le projet Media Lab du MIT et sur les conseils donnés ci-dessous, rendez-vous sur : <https://www.media.mit.edu/projects/detect-fakes/overview/>. Consultez le Module 4 pour en savoir plus sur la mésinformation et la désinformation.
- Faites attention aux transformations ou aux déformations faciales. Par ailleurs, les poils sur le visage ont-ils l'air réel ou apparaissent-ils là où ils ne devraient pas y en avoir ? Sont-ils absents ailleurs ? Les grains de beauté et marques sur le visage ont-ils l'air réel ? Leur taille et leur couleur correspondent-elles au reste du visage de la personne ?
- Vérifiez si la peau semble trop lisse ou trop ridée sur les joues et le front. Le vieillissement des cheveux correspond-il à celui de la peau et des yeux ?
- Des ombres apparaissent-elles sur le visage, les yeux et les sourcils, là où l'on ne s'attend pas à en voir ? Si la personne porte des lunettes, renvoient-elles des reflets, et ces reflets changent-ils quand la personne bouge ? La personne cligne-t-elle des yeux trop souvent ou pas assez ? « Souvent, les hypertrucages ne parviennent pas à produire entièrement la représentation physique naturelle d'une scène ou de l'éclairage⁹². »

Comme mentionné ci-dessus, la détection des hypertrucages nécessite parfois une expertise et des compétences particulières semblables à celles utilisées en criminalistique. C'est pourquoi les éducateurs et les apprenants devraient en discuter et s'entraîner afin de devenir compétents au fil du temps. Il est tout aussi important d'être conscient de la possibilité de préconiser que les entreprises déploient des ressources pour identifier ces contenus et les soumettre à la modération en les désignant pour ce qu'ils sont, par exemple, et expliquent les conditions de cette désignation et les moyens de la contester.

- Plusieurs compétences liées à l'IA et aux réseaux sociaux (voir le Tableau 11.1) peuvent être acquises à partir de diverses sources. Planifiez diverses activités autour de chacune de ces compétences. Précisez dans chaque cas la façon dont les compétences en EMI sont liées ou peuvent être appliquées. Demandez aux apprenants de présenter des arguments en rapport avec d'autres questions, comme dans la troisième colonne du Tableau 11.1 ci-dessus. Partagez tout ou partie de votre tableau ainsi rempli sur les réseaux sociaux en taguant @MILCLICKS ou envoyez un e-mail à MIL CLICKS à l'adresse milclicks@unesco.org.

92. Le projet Media Lab du MIT et ses conseils : <https://www.media.mit.edu/projects/detect-fakes/overview/>

TABLEAU 11.2 COMPÉTENCES EN ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION POUR L'ENGAGEMENT EN MATIÈRE D'IA

EXEMPLES DE COMPÉTENCES REQUISES POUR L'IA ET LES RÉSEAUX SOCIAUX ⁹³	LIEN AVEC LES COPÉTENCES EN EMI EXISTANTES	COMMENTAIRES SUR CES LIENS
Compétence 1 (reconnaissance de l'IA) Distinguer les artefacts technologiques qui utilisent et qui n'utilisent pas l'IA, et reconnaître la difficulté de cet exercice.		
Compétence 2 (comprendre l'intelligence) Étudier et analyser de manière critique les caractéristiques qui font qu'une entité est « intelligente », y compris les différences entre intelligence humaine, intelligence animale, et intelligence artificielle.		
Compétence 3 (interdisciplinarité) Reconnaître qu'il existe de nombreuses façons de penser et de développer des machines « intelligentes ». Identifier plusieurs technologies qui utilisent l'IA, y compris les technologies couvrant les systèmes cognitifs, la robotique, et l'apprentissage automatique.		
Compétence 4 (IA générale ⁹⁴ et IA faible ⁹⁵) Distinguer l'IA générale de l'IA faible.		
Compétence 5 (points forts et points faibles de l'IA) Identifier les types de problèmes face auxquels l'IA excelle et ceux qui lui posent plus de difficultés. Utiliser cette information pour déterminer quand il est approprié pour les institutions d'utiliser l'IA et quand il convient de faire appel aux compétences humaines.		
Compétence 6 (imaginer l'IA du futur) Imaginer les futures applications possibles de l'IA, en se demandant notamment qui doit façonner le développement et le déploiement de systèmes d'IA, et envisager les effets de ces applications sur le monde. Les éducateurs et les apprenants sont conscients des principes de base du rôle des données dans le domaine de l'IA, dont ses implications sociales et contextuelles et ses caractéristiques ⁹⁶ Les éducateurs et les apprenants sont capables de comprendre les bases du raisonnement probabiliste. Accès : les éducateurs et les apprenants peuvent comprendre la résolution de problèmes de base par la pensée informatique et appliquer les principes de base du codage en utilisant des langages de programmation visuels. Les éducateurs et les apprenants peuvent évaluer les risques numériques, évaluer de manière critique les contenus et les sources de contenus ; ils doivent être capables de comprendre la nécessité de traiter la question de la « boîte noire » de l'IA (en vertu du principe selon lequel les décisions doivent être explicables). Les éducateurs et les apprenants sont conscients que la technologie sous le contrôle d'acteurs puissants modifie la société et les valeurs ; et connaissent les implications éthiques et relatives aux droits de l'homme de décisions automatisées (soutenues par l'IA) sur les sociétés, les groupes et les personnes.		

93. Adapté du projet de résultats de l'atelier de l'UNESCO sur les compétences en enseignement et en apprentissage pour l'IA du point de vue de l'accès à l'information (Siège de l'UNESCO, Paris, 7 novembre 2019)

94. L'intelligence artificielle générale (IAG) correspond à la capacité hypothétique d'un agent intelligent à comprendre ou à apprendre toute tâche intellectuelle qu'un être humain peut accomplir. Il s'agit d'un objectif principal de certaines recherches sur l'intelligence artificielle et d'un sujet courant dans la science-fiction et la futurologie. https://en.wikipedia.org/wiki/Artificial_general_intelligence

95. L'intelligence artificielle faible (IAF, également connue sous le nom d'IA « étroite ») est l'IA qui existe dans notre monde aujourd'hui. L'IA faible correspond à l'IA programmée pour effectuer une seule tâche (qu'il s'agisse de vérifier la météo, de jouer aux échecs ou d'analyser des données brutes pour rédiger des articles journalistiques). <https://medium.com/mapping-out-2050/distinguishing-between-narrow-ai-general-ai-and-super-ai-a4bc44172e22>

96. Cela relève du niveau Acquisition de connaissances du Référentiel de compétences TIC pour les enseignants, version 3 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>)

UNITÉ 3 : DROITS INDIVIDUELS ET SOCIAUX, CHOIX ET TECHNOLOGIES

Durée : 4 heures

Thèmes clés

- Les concepts des droits : droits sociaux et droits individuels
- Le rôle de la technologie dans la hiérarchisation des choix et des droits sociaux et individuels
- La technologie en tant que plateforme potentielle de dialogue interculturel pour les droits sociaux, la justice sociale et les mouvements sociaux, ainsi que pour la surveillance, la manipulation et le contrôle potentiels
- Les compétences en éducation aux médias et à l'information et les compétences numériques pour les choix et les droits individuels et sociaux
- Le déterminisme de la technologie et les théories du façonnage de l'actualité comme déterminants des droits sociaux et des choix individuels

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre le rôle de la technologie dans la hiérarchisation des choix et des droits sociaux et individuels
- Comprendre l'importance de la technologie et de ses propriétaires pour la négociation des droits et des choix
- Décrire les compétences en éducation aux médias et à l'information nécessaires pour faire des choix
- Comprendre comment la technologie, dans le contexte de ses contrôleurs, peut sensibiliser ou polariser les citoyens en fonction de sentiments religieux, de gains financiers, d'affiliations culturelles, d'inégalités entre les genres et d'affiliations politiques
- Comprendre le rôle de la technologie et de ses contrôleurs dans la démocratie, en particulier en ce qui concerne les institutions politiques, les choix politiques, les processus électoraux, le vote, la responsabilisation des gouvernants et la transparence dans la société

IA et partage de contenus

Le concept de déterminisme technologique implique que les moyens de communication numériques influent sur les personnes, les sujets et les contenus qui sont mis en évidence sur les plateformes. Toutefois, ce concept réifie la technologie comme s'il s'agissait d'une chose en soi, ignorant que toute technologie a des racines sociales, et impliquant par ailleurs un angle mort selon lequel des objectifs commerciaux particuliers, entre

autres, façonnent le développement et le déploiement de technologies. Le contrôle de la conception de l'architecture et les décisions en matière d'ingénierie guident la conception de la technologie, par exemple ce qui peut être partagé à l'intérieur ou à l'extérieur d'une plateforme en « jardin clos », et quels systèmes de collecte de données, dispositifs de stockage et cas d'utilisation sont opérationnels.

Pour comprendre ce qui est partagé sur les plateformes, il est par conséquent nécessaire de comprendre pourquoi les plateformes développent des stratégies et pratiques de modération de contenus et des objectifs de conservation particuliers. Tels sont les éléments qui sous-tendent les algorithmes informatiques alimentés par l'intelligence artificielle (IA), qui à leur tour exercent un pouvoir sur la manière dont les contenus sont classés et soumis à d'autres traitements (téléchargement bloqué, suppression, marquage, transmission à des modérateurs humains, à des vérificateurs des faits, etc.). Les conséquences peuvent avoir une incidence sur ce que les citoyens considèrent comme des points à l'ordre du jour, influencer leurs choix individuels (et donc leurs droits) et façonner l'opinion publique. Il est déjà arrivé que les algorithmes modifient les expériences en ligne des citoyens et les facteurs qui éclairent leurs décisions, et changent ainsi l'opinion publique et les perceptions sur une période donnée. L'impact peut également concerner les personnes, leur idée d'elles-mêmes et de ce qu'elles sont ou devraient devenir. Cette remarque est particulièrement pertinente pour les jeunes, dont la personnalité se construit.

Le phénomène connu sous le nom de « bulle de filtrage » donne des informations sur les expériences en ligne en mettant en évidence la manière dont les algorithmes, par leur conception même, peuvent filtrer des contenus qui ne renforcent pas les préférences, les habitudes et les goûts existants en matière d'information. En résulte un univers fermé où les préjugés individuels ne sont pas contestés parce que le système a fermé la porte à d'autres récits. Certaines recherches, comme celles menées par l'Institut Reuters pour l'étude du journalisme⁹⁷, suggèrent que de nombreuses personnes sont en fait exposées à une plus grande diversité de contenus que le modèle de la « bulle de filtrage » ne le suggère. En même temps, un autre concept (celui de « chambre d'écho ») suggère que malgré des contenus diversifiés, des personnes peuvent encore former une communauté interprétative étroite. Selon ce concept, les individus peuvent en effet être exposés à des informations qui en elles-mêmes contredisent leurs croyances et hypothèses, mais dont la signification est écartée. Cela s'explique par le fait qu'elles sont placées dans le contexte des « échos » sociaux répétés et cumulés qui les précèdent et qui donnent le sentiment rassurant que les significations et cadres familiaux restent intacts.

Les bulles de filtrage algorithmiques peuvent renforcer les « chambres d'écho », étant entendu que ces dernières peuvent exister par elles-mêmes. Dans des cas extrêmes, des univers de sens totalement distincts et parallèles peuvent ainsi émerger, dans lesquels des communautés différentes (et relativement fermées) opèrent sur la base de faits et de mensonges différents sur la politique, la santé, le changement climatique, etc. et, plus largement, avec des récits différents sur la réalité.

97. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/>

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Regardez la célèbre vidéo TED Talk intitulée *Beware online “filter bubbles”* | Eli Pariser, <https://www.youtube.com/watch?v=B8ofWFx525s>. Elle a été réalisée il y a plus de 10 ans. Guidez la discussion : dans quelle mesure cette vidéo est-elle pertinente aujourd'hui ? Demandez aux éducateurs de dresser une liste des questions soulevées. Des petits groupes peuvent faire des recherches pour identifier des discours plus récents sur ces questions. Ce phénomène affecte-t-il la priorité accordée aux droits sociaux, la façon dont les choix individuels sont faits et dont les opinions publiques se forment ? Les algorithmes exploités par l'IA peuvent-ils modifier les récits et ainsi définir l'ordre du jour social, politique et relatif au développement ?
- Débattre de la comparaison d'Eli Pariser entre les processus éditoriaux de validation dans les médias traditionnels (« société de radiotélévision ») et le flux d'informations algorithmique contrôlé des communications numériques. Êtes-vous d'accord avec lui ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Quels nouveaux arguments et preuves les éducateurs ou les apprenants peuvent-ils ajouter ? Faites les recherches nécessaires pour étayer vos arguments et idées.
- Le paradoxe des communications numériques est que ce qui semble nocif pour une personne peut se révéler être un avantage pour d'autres, et vice versa. Les algorithmes qui influencent le classement et le ciblage des contenus peuvent objectivement nuire aux droits de l'homme. Dans le même temps, ils pourraient (par leur conception ou par des effets fortuits) également mettre sur le devant de la scène des voix qui sont habituellement réduites au silence ou réprimées. Par exemple, des questions telles que les inégalités entre les genres, la sous-représentation des femmes, les violences fondées sur le genre, la traite des êtres humains et la discrimination raciale, qui ont longtemps été sous-estimées et rendues invisibles, ont maintenant pris de l'ampleur à l'échelle mondiale. Grâce aux interactions que permet la technologie avec d'autres cultures et de nouvelles informations, certaines personnes ont changé de point de vue à l'égard de certaines pratiques traditionnellement ancrées qui nuisent aux personnes impliquées, telles que les mutilations génitales féminines. Pensez-vous que les interactions avec les services technologiques à cet égard aient donné une impulsion aux droits sociaux et à l'évolution des opinions et des croyances sociales ? Quels sont les facteurs à l'œuvre autres que les technologies elles-mêmes ? Comment pouvez-vous mettre vos compétences en EMI au service de cette discussion ?
- Répartissez les éducateurs ou les apprenants en groupes afin qu'ils recherchent des études de cas existantes sur l'utilisation positive et négative des technologies pour faciliter ou entraver l'exercice du droit d'association, du droit à la liberté de religion, du droit d'opinion et du droit à la liberté d'expression. Organisez une série d'exposés et de discussions. Concentrez votre analyse des recherches et la discussion sur les choix individuels en remettant en question les hypothèses fondamentales historiques,

le rejet de systèmes de croyance douteux, l'affirmation de l'identité naturelle, les valeurs culturelles négociées et le réaligement des systèmes de valeur, facilité par les technologies.

- Les défenseurs de l'EMI ont plaidé pour une éducation aux médias et à l'information qui met l'accent sur le dialogue interculturel comme compétence nécessaire pour équilibrer « les deux faces d'une même pièce » que sont les plateformes algorithmiques pilotées par l'IA. Explorez les questions suivantes dans le contexte des droits individuels et sociaux à la lumière du choix des citoyens et des technologies qui rendent ces choix possibles :
 - Quelle est votre compréhension des droits des personnes ? Réalisez des entretiens, discutez et rassemblez des points de vue divergents sur la compréhension des différents droits (individuels et sociaux) par les individus et sur la façon dont ces droits influencent leur perception de l'opinion publique. Cherchez, rassemblez et partagez les meilleurs clips vidéo sur le sujet.
 - Quels sont les différents droits sociaux auxquels les citoyens sont confrontés au XXI^e siècle ? Quels sont les fournisseurs de contenus qui les sensibilisent à ces droits sociaux ? Prenons par exemple les droits sociaux contrastés dans l'environnement numérique actuel.
 - Étant donné la façon dont les institutions peuvent agir pour façonner la société, pensez-vous que le résultat ait favorisé l'exercice des droits sociaux et des choix individuels ? Interrogez plusieurs personnes afin de savoir ce qu'elles pensent des droits sociaux permis par les technologies et des implications sur les choix individuels.
- Intéressez-vous aux compétences en éducation aux médias et à l'information nécessaires à une tolérance et une coexistence pacifiques permettant de trouver un équilibre entre les opinions privées et les choix individuels d'une part et les droits sociaux contemporains d'autre part. Vous pouvez mener des discussions avec différents groupes de personnes afin de trouver des pratiques d'EMI innovantes.
- Discutez de la nécessité de mesures qui permettront aux entreprises de communication numérique de fournir un accès équitable à l'information et aux récits en ligne en vue d'améliorer l'expérience en ligne des citoyens et de relever les défis associés aux plateformes algorithmiques basées sur l'IA, tels que la « bulle de filtrage » et l'amplification de contenus potentiellement dangereux.
- Étudiez la manière dont certaines entreprises d'Internet minent les droits et les choix individuels en raison de la conception technique et de l'architecture de leurs services. À l'issue d'une discussion, présentez des solutions pratiques et expliquez comment vous pensez que ce problème peut être résolu.
- Discutez de la manière dont l'EMI peut influencer la qualité de l'information accessible aux citoyens sur les moteurs de recherche et de l'impact de l'EMI sur les droits et les choix des citoyens.

Suggestion d'évaluation et recommandations

- Mise au point d'une matrice de compétences et d'un guide d'évaluation des capacités afin de déterminer les compétences en EMI nécessaires pour équilibrer les droits et les choix individuels dans l'environnement numérique

- Rédaction d'un projet de loi sur les droits de l'homme que vos représentants politiques pourraient envisager dans les contextes numériques
- Conception et lancement d'une petite enquête sur la compréhension des différents types de droits dans un cadre démocratique et sur l'influence sur ces droits des entreprises de communication sur Internet
- Discussion de groupe et entretien sur les droits des citoyens dans l'environnement numérique actuel

Thèmes à approfondir

- Les principes des choix individuels
- La comparaison entre choix individuels et choix collectifs
- L'utilisation éthique des technologies
- L'avenir des élections numériques

UNITÉ 4 : UTILISATION DE L'IA ET DES RÉSEAUX SOCIAUX EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT

DURÉE : 3 heures

Thèmes clés

- L'utilisation de l'IA en faveur le développement
- L'utilisation des réseaux sociaux en faveur du développement
- Les principaux acteurs qui utilisent l'IA
- Les principales questions liées à la gouvernance/réglementation en matière d'IA

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier et énumérer certaines des utilisations générales de l'IA et des réseaux sociaux en lien avec le développement
- Identifier certains des principaux acteurs qui utilisent l'IA ;
- Comprendre et décrire les principes de base de la gouvernance de l'IA (normes et éthique, puis réglementation)

Niveau de compétences visé dans cette unité

- Élémentaire/intermédiaire

Applications sectorielles de l'IA

Un grand nombre d'établissements d'enseignement, d'entreprises du secteur privé et d'organisations de développement international ont documenté l'utilisation de l'IA en faveur du bien social. Si certaines utilisations positives sont à grande échelle, d'autres ont lieu dans le cadre d'essais à petite échelle, et d'autres sont encore au stade expérimental. Vous trouverez ci-dessous un résumé des utilisations de l'IA en faveur du développement provenant de diverses sources. Chaque exemple est suivi de suggestions de questions orientant la discussion sur les activités auxquelles les éducateurs ou les apprenants pourraient participer.

Approches et activités pédagogiques

Comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- **L'IA dans le secteur public :** l'IA est de plus en plus utilisée par les gouvernements. L'IA pourrait améliorer l'efficacité et l'ampleur de divers processus du secteur public. L'IA pourrait par exemple aider les citoyens à s'impliquer davantage auprès des gouvernements en ce qui concerne les réformes du secteur public, la conception de politiques et de processus de service pertinents et l'amélioration de la productivité du secteur public.
- Les éducateurs doivent guider les apprenants en groupes afin qu'ils mènent des recherches sur les utilisations de l'IA visant à stimuler la participation civique et l'interaction avec les autorités publiques. Ces applications de l'IA sont-elles pertinentes selon vous ? Sont-elles divulguées par les autorités, et existe-t-il une politique pour les régir ? Apportent-elles un véritable changement par rapport à ce qui existait auparavant ? Y a-t-il des audits et des examens transparents et humains de ces systèmes dans des rapports publics ? Ces systèmes d'IA pourraient-ils discriminer certains groupes de personnes ou exclure certaines situations ? Des mécanismes de recours ont-ils été mis en place pour répondre en temps opportun aux réclamations de tous les utilisateurs et aux contestations des systèmes reposant sur l'intelligence artificielle ? Existe-t-il des perspectives ou des implications différentes de ces systèmes et mécanismes pour les femmes et les hommes, respectivement, et si oui, pourquoi ? Pourquoi est-il important de tenir compte des perspectives de genre ? Rassemblez vos conclusions et discutez-en. Partagez les résultats avec d'autres personnes, en ligne et hors ligne. Cherchez des ressources d'apprentissage sur l'EMI et l'IA parmi celles proposées par l'initiative d'apprentissage MIL CLICKS de l'UNESCO sur les réseaux sociaux, <https://fr.unesco.org/milclicks>. Regardez également quelques-unes de ces vidéos de l'UNESCO sur des histoires et des idées autour de l'IA pour faciliter la discussion, <https://fr.unesco.org/artificial-intelligence/stories-ideas>. Recherchez des vidéos provenant d'autres organisations en ligne.
- **Applications de l'IA à la réalité augmentée et virtuelle dans divers domaines :** la technologie de l'IA est utilisée dans le développement de matériel et de logiciels de réalité augmentée et de réalité virtuelle. Les applications vont du

divertissement à l'aide aux personnes handicapées. Dans l'une de ces applications, la réalité virtuelle est utilisée pour intéresser le public au développement des médias et à la sécurité des journalistes. En portant un casque de réalité virtuelle, un citoyen ordinaire peut découvrir la vie des journalistes dans une zone de guerre et mieux comprendre les risques qu'ils prennent pour nous informer. Un autre exemple d'utilisation est celui des nombreuses entreprises qui fournissent des applications mobiles qui permettent à leurs clients de voir comment un meuble, une machine, etc. s'adapte précisément à un espace donné.

- Guidez les apprenants afin qu'ils recherchent et essaient des outils de réalité virtuelle reposant sur l'IA. Si vous ne parvenez pas à accéder physiquement à ces outils en invitant une organisation de développement ou une entreprise du secteur privé à vous rendre visite dans votre espace d'apprentissage pour en faire la démonstration, alors explorez l'accès en ligne. Demandez aux participants de partager leurs expériences d'utilisation d'appareils et applications de réalité virtuelle. Discutez de l'utilisation de la réalité virtuelle reposant sur l'IA dans l'éducation. Favorise-t-elle l'apprentissage ? Y a-t-il des préoccupations au sujet de l'éthique et du degré d'influence psychologique ? Enquêtez et débattre-en. Regardez également quelques-unes de ces vidéos de l'UNESCO sur des histoires et des idées autour de l'IA pour approfondir la discussion : <https://fr.unesco.org/artificial-intelligence/stories-ideas>.
- **L'IA dans le domaine des sciences et de la santé** : les progrès technologiques, y compris l'utilisation de nouveaux instruments scientifiques, génèrent des données variées pour lesquelles l'utilisation de l'IA est essentielle lorsqu'une analyse adéquate est nécessaire. L'IA a par exemple été utilisée pour traiter des calculs complexes en génétique, pour affiner la qualité de l'imagerie et pour améliorer la capacité à reproduire des recherches scientifiques. L'IA est également utilisée dans un large éventail de fonctions, dont la génération d'hypothèses, la collecte de données, l'analyse de grands ensembles de données et la conception d'expériences. L'IA dans le domaine de la santé offre de nombreux avantages, en contribuant par exemple à la recherche, à la compréhension et au contrôle de la population, au diagnostic précoce, à l'amélioration des soins aux patients, à la personnalisation de la prise en charge et à l'optimisation de la qualité et des coûts des soins de santé. Dans le même temps, d'aucuns s'inquiètent de voir l'IA exploitée pour des soins de santé plus commerciaux, et réservée à une élite plutôt qu'au grand public.
- Répétez ou adaptez les activités proposées ci-dessus. Découvrez les 32 exemples décrits par *Built in* : <https://builtin.com/artificial-intelligence/artificial-intelligence-healthcare>. Donnez des exemples des plus grands défis éthiques liés à l'utilisation de l'IA dans le domaine de la santé.
- **L'IA dans le domaine de la sécurité et de la justice pénale** : l'IA représente d'importantes opportunités pour l'atténuation des défis liés à la sécurité physique et numérique, mais elle comporte également des risques liés aux erreurs initiales et au déploiement d'une surveillance de masse.
- L'IA est largement utilisée dans les applications de sécurité numérique telles que la sécurité des réseaux, la détection d'anomalies, l'automatisation d'opérations de sécurité et la détection de menaces ou dangers potentiels (OCDE, 2017).

- Pour atteindre les objectifs ci-dessus, les algorithmes d'IA apprennent au fil du temps à analyser l'environnement et les mouvements normaux et la présence de personnes et d'objets qui occupent fréquemment l'espace, et sont ainsi en mesure de détecter les menaces en cas de mouvements anormaux.
- Des applications similaires à celles décrites ci-dessus sont utilisées par des systèmes judiciaires dans la lutte contre la criminalité et pour prédire l'issue de certaines affaires, mais elles font l'objet de préoccupations liées au profilage fondé sur les biais de données stéréotypant certaines communautés.
- La vidéosurveillance est devenue une méthode de plus en plus populaire pour renforcer la sécurité publique. Le nombre croissant de caméras de surveillance (245 millions dans le monde en 2014) va de pair avec une augmentation de la quantité de données recueillies et analysées. Il est évidemment impossible pour le cerveau humain de traiter toutes ces données. Des technologies faisant appel à l'IA sont donc utilisées pour gérer ces grandes quantités de données et automatiser des processus mécaniques de détection et de surveillance. Les technologies de reconnaissance faciale font néanmoins l'objet de préoccupations argumentées, et leur utilisation a été interdite dans certains cas pour éviter ce qui est considéré comme un usage potentiellement totalitaire.
- Ces outils de surveillance, de même que les dispositifs prédictifs pour le maintien de l'ordre et la détermination des peines prédictifs, ont soulevé des questions d'éthique concernant les biais, le profilage, la vie privée des citoyens et le suivi et l'enregistrement de leurs actions sans leur consentement.
- Quels en sont les avantages et les inconvénients, et quelles mesures de protection devraient être mises en place ? Enquêtez pour savoir si des systèmes de ce type sont appliqués dans votre pays. Discutez-en.
- **L'IA sur les réseaux sociaux, dans le marketing et la publicité** : l'utilisation de l'IA a entraîné la personnalisation des expériences en ligne. L'IA permet par exemple de s'assurer que les contenus affichés attirent l'attention de certaines personnes. Elle aide également les annonceurs à mieux cibler leurs campagnes. « Ils peuvent diffuser des publicités personnalisées et dynamiques aux consommateurs à une échelle sans précédent » (Chow, 2017). Cela signifie que les entreprises pourraient voir augmenter leurs ventes et le retour sur investissement de leurs campagnes marketing. Les consommateurs, pour leur part, pourraient bénéficier d'une nette réduction des coûts de recherche. Encore une fois, des questions se posent en ce qui concerne la réduction du pouvoir d'action et de l'autonomie des personnes, mais aussi l'augmentation du pouvoir de manipulation que permet le microciblage des publicités.
- Guidez les apprenants dans une discussion sur leur expérience avec les publicités en ligne. Savent-ils que l'IA est utilisée pour placer des annonces destinées à des utilisateurs particuliers ? Sont-ils à l'aise avec cette vérité ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Les apprenants peuvent-ils exercer une forme de contrôle sur les publicités qu'ils voient ? Prêtez attention à l'alerte « Pourquoi je vois cette publicité ? » qui s'affiche parfois sur votre écran. Voir le Module 10 pour en savoir plus sur la publicité. Bien qu'il y ait des avantages facilement identifiables à l'IA pour les acteurs commerciaux dans ce contexte, son utilisation suscite également des inquiétudes concernant la discrimination et l'inexactitude, et des préoccupations importantes au sujet du commerce automatisé utilisant l'IA, qui renforce l'instabilité et la vision à court terme des marchés boursiers.

- Étudiez ces deux rapports pour en débattre :
- 1. « Opinion on Artificial Intelligence – opportunities and challenges for gender equality » du Comité consultatif de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes de la Commission européenne https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/opinion_artificial_intelligence_gender_equality_2020_en.pdf
- 2. Artificial Intelligence and Gender Equality: Key findings of UNESCO's Global Dialogue, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374174>
 - Quels problèmes ou recommandations clés sont les plus importants pour les apprenants ? Pourquoi ? Guidez les apprenants afin qu'ils recherchent sur les réseaux sociaux des discours mondiaux sur le sujet. Encouragez les apprenants à participer à la discussion en ligne, mais veillez à ce qu'ils soient bien préparés. Appliquez les compétences en EMI, partagez des éléments de preuve et signalez, le cas échéant, qu'un argument n'est que votre opinion. Quelles autres mesures les apprenants peuvent-ils prendre en tant que citoyens ?
 - Sélectionnez des questions et des recommandations d'intérêt particulier pour l'égalité des genres et l'IA dans les médias de communication, et planifiez une campagne en ligne ou concevez et préparez des messages d'intérêt public dans le cadre de la Journée internationale de la femme (le 8 mars de chaque année) ou à tout autre moment.

Évaluation et recommandations

- Concours de dissertation
- Production de messages d'intérêt public en groupes
- Quiz
- Test à livre ouvert
- Concours de génération d'idées autour de l'IA et de l'EMI

Thèmes à approfondir

- L'audit de l'IA
- L'apprentissage automatique
- L'apprentissage profond
- Les bots
- La reconnaissance faciale et la détection des émotions

Ressources et références

I.A. Intelligence Artificielle (film, 2001) https://www.imdb.com/title/tt0212720/?ref_=nv_sr_srsq_0

Utilisation de l'IA dans l'éducation

<https://www.edweek.org/ew/articles/2020/05/20/artificial-intelligence-in-k-12-the-right-mix.html>

Algorithm Literacy 101: A study by Project Information Literacy? <https://www.minitex.umn.edu/news/2020-07/algorithm-literacy-101-study-project-information-literacy>

Artificial Intelligence in Society, OCDE, <https://ec.europa.eu/jrc/communities/sites/jrccties/files/eedfee77-en.pdf>

Artificial Intelligence and Gender Equality: Key findings of UNESCO's Global Dialogue, ressource de l'UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374174>

Artificial Intelligence and Life In 2030 One Hundred Year Study On Artificial Intelligence | Report Of The 2015 Study Panel | Septembre 2016, Université de Stanford, <https://ai100.stanford.edu>

Piloter l'IA et les TIC avancées pour les sociétés du savoir : une perspective basée sur les Droits de l'homme, l'Ouverture, l'Accessibilité et la participation Multipartite, ressource de l'UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368711_fre

United Nations Activities on Artificial Intelligence (AI), https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/gen/S-GEN-UNACT-2018-1-PDF-E.pdf

Using AI for social good : ce guide aide les organismes à but non lucratif et les entreprises sociales à apprendre comment appliquer l'intelligence artificielle et l'apprentissage automatique aux défis sociaux, humanitaires et environnementaux. <https://ai.google/education/social-good-guide?category=examples>

Les différents types d'IA

Plans de cours créés par des enseignants : Introduction to Algorithms, <https://www.commonsense.org/education/lesson-plans/introduction-to-algorithms>

<http://content.educate.ericsson.net.s3.eu-north-1.amazonaws.com/learning-about-ai/what-is-ai.html>

https://www.youtube.com/watch?v=im0XTC91qMI&feature=emb_logo

Comment les machines apprennent

<https://www.youtube.com/watch?v=R9OHn5ZF4Uo>

<https://course.elementsofai.com/1/3>

<https://theappsolutions.com/blog/development/pattern-recognition-guide/>

<http://teachingaifork12.org/>

Réseaux sociaux

<https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/>

<https://www.statista.com/statistics/489230/number-of-social-network-users-in-thailand/>

<https://www.marketingaiinstitute.com/blog/what-is-artificial-intelligence-for-social-media>

Ressources générales

<https://medium.com/humansforai/the-impact-of-artificial-intelligence-on-social-media-579345b6f751>

<https://sproutsocial.com/insights/social-media-algorithms/>

Supplément : un jeu et un cours en ligne

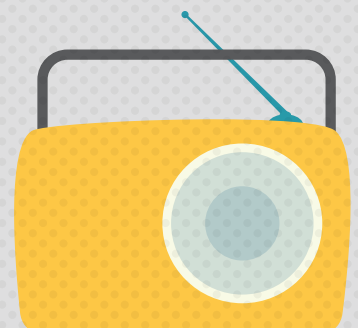
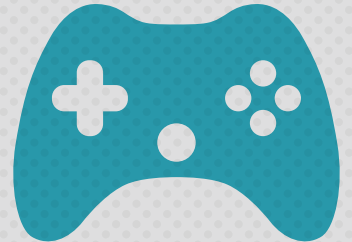
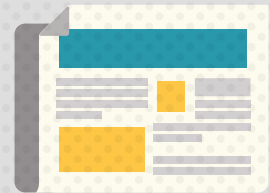
Machine Learning for Kids — <https://machinelearningforkids.co.uk/>

Ressources générales - The state of AI - Novembre 2020 : <https://www.mckinsey.com/business-functions/quantumblack/our-insights/global-survey-the-state-of-ai-in-2020>

Cours internationaux de programmation pour les enfants de 4 ans et demi à 17 ans, <https://mah.alg.academy/>

MODULE 12 :

MÉDIAS NUMÉRIQUES,
JEUX ET MÉDIAS
TRADITIONNELS



« À l’heure où nous aspirons tous à donner aux citoyens les moyens de répondre aux défis sociaux, économiques et environnementaux et de participer activement à nos sociétés, l’éducation aux médias et à l’information devient l’éducation à la vie. »

– Son Excellence Mme Tamara Rastovac Siamashvili, Ambassadrice et Déléguée permanente de la République de Serbie auprès de l’UNESCO

CONTEXTE ET RAISON D’ÊTRE

Ce module présente aux éducateurs et aux apprenants le rôle joué par les nouvelles institutions et les technologies convergentes dans la participation accrue des citoyens aux changements sociaux, économiques et politiques. Il explique comment les nouvelles formes de médias numériques et électroniques (actualités en ligne, blogs, Wikipédia, YouTube, réseaux sociaux, jeux vidéo, etc.) ont évolué à partir des médias traditionnels, et comment ils permettent un meilleur accès à l’information et au savoir, au développement durable, à la liberté d’expression, à la bonne gouvernance et à la participation aux processus démocratiques.

La coexistence de la presse écrite, de la radio, de la télévision, d’Internet, des téléphones mobiles et des réseaux sociaux permet également aux contenus de circuler sur diverses plateformes, d’élargir l’accès à l’information et de créer une culture participative au sein de laquelle les citoyens ne consomment pas seulement l’information de manière passive, mais participent aussi activement à sa modification, à sa production et à sa distribution. C’est dans ce contexte que des termes tels que « prosommateurs » ont été inventés. Les nouvelles technologies de l’information et de la communication (TIC), par exemple, ont ouvert des possibilités de participation accrue du public au partage de l’information et des connaissances et encouragent les citoyens à s’engager activement dans le développement social et durable. Le grand débat sur la mesure dans laquelle ces points positifs peuvent être améliorés, et les aspects négatifs atténués.

À cet égard, l’éducation aux médias et à l’information (EMI) considère également les jeux sous différentes formes, ainsi que les possibilités et les défis potentiels liés à l’intelligence artificielle (IA) et autres technologies d’avant-garde. L’UNESCO a fait progresser le dialogue international autour du lien étroit entre l’EMI et les jeux par le biais de la première conférence internationale « Éducation aux médias et à l’information et jeux dans le monde numérique » et en développant des ressources

connexes⁹⁸. Il est nécessaire de reconnaître que la plupart des apprentissages basés sur des jeux informatiques n'ont pas lieu dans des espaces d'apprentissage contrôlés. Le plus souvent, les utilisateurs jouent à des jeux en ligne de manière indépendante et sur des appareils numériques mobiles. Dans ce genre d'environnement, la conception même des jeux et le temps passé à y jouer peuvent créer une dépendance. Cela soulève également des préoccupations quant aux jeux qui suscitent la haine, la violence et l'agressivité plutôt que le dialogue, la coexistence pacifique et la tolérance. Les représentations stéréotypées des femmes et des hommes de tous âges ou de certaines ethnies et cultures, ou de groupes de personnes, sont également renforcées dans certains jeux. Les femmes sont souvent sexualisées et légèrement vêtues dans certains jeux⁹⁹. Les hommes y sont dépeints comme des êtres forts et violents. Les Noirs et autres origines ethniques sont sous-représentés dans les jeux¹⁰⁰. En 2015, le Pew Research Center a mené une étude qui a montré que, dans son échantillon (non représentatif mondialement, cependant), 35 % des Noirs, 36 % des Hispaniques et 24 % des Blancs estimaient que les groupes minoritaires étaient mal représentés dans les jeux vidéo¹⁰¹. Ces types de représentation peuvent influencer sur la perception des filles et des garçons quant aux rôles de genre ¹⁰² et à leur identité ethnique. L'EMI peut aider les individus, et plus particulièrement les jeunes, à protéger leurs esprits et à identifier ces stéréotypes ainsi que la non prise en compte du genre dans les jeux et toutes les formes de technologies numériques. Un autre problème est la mesure dans laquelle les jeux numériques privilégient la concurrence au détriment de la coopération dans les équipes. Par ailleurs, qui collectent et utilisent les données relatives aux joueurs, et à quelle fin ? Les données sont-elles utilisées principalement pour améliorer le jeu ou sont-elles surtout considérées un produit commercialisable distinct vendu à des tiers ou utilisé pour vendre des occasions de diffuser des publicités microciblées ?

Le module commence par un résumé de l'histoire des médias, des médias traditionnels aux nouvelles technologies. Le changement et la continuité au sein de différents types de médias sur une période déterminée sont présentés aux éducateurs et aux apprenants,

98. Éducation aux médias et à l'information et jeux dans le monde numérique, <https://fr.unesco.org/news/voyager-monde-jeux-leducation-aux-medias-linformation>.

99. David Griner (10 janvier 2012). « Videogame Ad Sets New Low for Objectifying Women ». AdWeek. Consulté le 7 mai 2020. Everett, Anna, Watkins, Craig (2008), « The Power of Play: The Portrayal and Performance of Race in Video Games ». Wikipédia.

100. Everett, Anna; Watkins, Craig (2008), « The Power of Play: The Portrayal and Performance of Race in Video Games ».

101. « Views on gaming differ by race, ethnicity ». Pew Research Center. 17 décembre 2015 Consulté le 9 mars 2018.

102. Dietz, Tracy (1998). « An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Aggressive Behaviour ». *Sex Roles*. 38 (5/6): 425–442. doi:10.1023/A:1018709905920

de même que les similitudes et les différences, afin de permettre aux apprenants d'évaluer les exigences fondamentales en matière de compréhension de base, mais aussi de voir le potentiel d'innovation des anciens et des nouveaux médias.

Le module porte non seulement sur les changements spatiotemporels, mais aussi sur différents types d'utilisations des médias, des technologies numériques et des outils au sein de la société. Ces utilisations peuvent inclure la communication formelle, la communication personnelle, le marketing, l'apprentissage et l'engagement civique. Les jeux et les outils de médias interactifs offrent des opportunités intéressantes de participer à l'apprentissage et au débat public – les possibilités sont infinies. Les éducateurs et les apprenants sont guidés dans ce module dans le but de naviguer entre anciens médias, nouveaux médias et jeux comme moyens susceptibles de faciliter l'apprentissage. Les individus peuvent améliorer leurs expériences d'apprentissage grâce aux jeux s'ils possèdent les compétences nécessaires pour porter un regard critique sur leurs expériences de jeu. L'EMI et l'éducation sociale et émotionnelle sont pertinentes à cet égard. L'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO fournit des ressources sur l'apprentissage social et émotionnel¹⁰³.

Avec l'essor des médias numériques, une évolution importante a été le passage d'un modèle de communication traditionnel de « un face à plusieurs », caractéristique de la presse écrite et des médias de radiotélévision, à un modèle de « pair à pair » qui facilite la création et le partage collaboratifs de contenus. Les contenus étant numérisés, ils deviennent accessibles depuis de nombreux périphériques, y compris la radio, la télévision, l'ordinateur personnel et, peut-être plus important encore, le téléphone mobile, qui est en train de devenir la plateforme dominante pour la diffusion de contenus de toutes sortes. La numérisation de la voix, de l'image, du son et des données (connue sous le nom de convergence) crée de nouvelles opportunités d'interactions.

103. Ressources sur l'éducation sociale et émotionnelle, <https://mgiep.unesco.org/reports-and-guides>

UNITÉS

UNITÉ 1 :

DES MÉDIAS TRADITIONNELS
AUX TECHNOLOGIES DE MÉDIAS
NUMÉRIQUES

UNITÉ 2 :

UTILISATIONS DES NOUVELLES
TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS
LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT
SOCIAL

UNITÉ 3 :

UTILISATIONS DES OUTILS
MULTIMÉDIAS INTERACTIFS, DONT
LES JEUX NUMÉRIQUES, DANS LES
ESPACES D'APPRENTISSAGE

UNITÉ 1 : DES MÉDIAS TRADITIONNELS AUX TECHNOLOGIES DE MÉDIAS NUMÉRIQUES

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- Changement et continuité – un résumé de l'histoire des médias
- Qu'est-ce que la convergence des médias ?
- Les médias numériques en tant que nouveaux médias
- Les principales différences entre médias traditionnels et nouveaux médias

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Résumer brièvement l'histoire du développement des médias et les différentes questions qui y sont associées
- Décrire la façon dont les nouvelles technologies ont conduit à la divergence et à la convergence des médias traditionnels et des nouveaux médias
- Décrire les différences entre médias traditionnels et nouveaux médias, et comment ces derniers ont amélioré la démocratie participative
- Explorer l'utilisation des jeux dans l'éducation formelle, non formelle et informelle

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Recherche : en travaillant en groupes, les apprenants sont chargés d'effectuer des recherches sur l'évolution des médias et d'identifier les problèmes associés au développement des différentes formes de médias.
- Enquête : les apprenants mènent une enquête auprès de « migrants du numérique » (personnes âgées de 30 ans et plus) et les « natifs du numérique » (personnes âgées de 30 ans et moins). Lors de cette enquête, ils devront observer et analyser comment ces deux groupes de personnes utilisent les médias traditionnels et les nouveaux médias et comment les médias traditionnels (journaux, radio et télévision) convergent avec les nouveaux médias (par ex. la technologie mobile, les jeux, les sites d'actualités en ligne avec accès multimédia) au sein de leur société. L'enquête devra inclure l'observation des façons dont les femmes, les hommes et les jeunes sont représentés dans les jeux et dans d'autres formes de médias qu'ils utilisent. Guidez-les afin qu'ils formulent des recommandations destinées aux parties prenantes.

- Recherche : les apprenants effectuent des recherches sur la mesure dans laquelle les nouveaux médias remettent en question les médias traditionnels au sein de leur société, sur les différents types de médias que les membres de leur société utilisent pour exprimer leurs propres opinions sur des actualités importantes, sur les utilisateurs des différentes plateformes de médias et sur les questions/sujets dont ils discutent. Les résultats de cette recherche devront être présentés pour une discussion et un débat de groupe.
- Étude de cas : la méthode de l'étude de cas implique un examen en profondeur d'une seule situation ou d'un événement unique. Utilisez des incidents réels pour voir comment appliquer vos connaissances théoriques à des cas réels. Cette approche convient à l'enseignement de l'EMI car les apprenants sont exposés quotidiennement à diverses formes de messages de la part de médias et d'autres fournisseurs de contenus. Elle offre par ailleurs un moyen systématique d'examiner les événements, de recueillir des données, d'analyser les contenus et de rendre compte des résultats, ce qui en retour soutient l'apprentissage à travers la recherche parmi les apprenants.
- Recherche et exposé en groupe : les apprenants forment des groupes pour mener des recherches sur l'évolution historique des différentes formes de médias, leurs similitudes et leurs différences, afin d'exposer leurs conclusions à l'ensemble des participants.
- Entretien : l'une des caractéristiques des médias traditionnels est que le contenu des médias passe par un processus éditorial organisé conçu pour authentifier les informations et les attribuer à un organe de presse plutôt qu'à un individu. Le travail du journaliste citoyen en ligne ne passe pas par ce processus. Dans ce contexte, interrogez des éditeurs de journaux et des journalistes en ligne et discutez des similitudes et des différences en ce qui concerne la sélection et le traitement des informations.
- Rapport : enquêtez et produisez un rapport sur la mesure dans laquelle les connaissances et l'information ont changé ou sont restées les mêmes avec l'émergence des nouveaux médias et des nouvelles technologies de médias au sein de votre société.
- Dissertation : préparez une dissertation sur la façon dont l'émergence de nouveaux médias a influencé les interactions entre les individus et sur les avantages que cela représente. Demandez-vous également quelle incidence les nouveaux médias ont sur la vie sociale et académique des éducateurs et des apprenants, et quels sont les défis et les opportunités d'amélioration de l'accès universel aux médias numériques.
- Choisissez un sujet d'actualité important et analysez la façon dont les différentes formes de médias en rendent compte. Lorsque la pandémie de COVID-19 a frappé le monde en 2020, par exemple, différentes formes de médias ont eu tendance à en rendre compte différemment en termes de profondeur, d'analyse, voire de faits. Parcourez plusieurs médias traditionnels et nouveaux médias de différents pays et voyez comment ils rendent compte de l'origine, des causes, des mesures préventives, etc. Repérez également les similitudes et les différences dans les reportages et expliquez-en les raisons. Les questions de genre et raciales sont-elles évoquées dans les reportages sur la crise du coronavirus ?

UNITÉ 2 : UTILISATIONS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT SOCIAL

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- Les technologies et le développement de la communication, et leurs effets sur la société
- L'accès aux nouveaux environnements médiatiques et leur utilisation, y compris les nouvelles manières de créer des contenus, les interactions des utilisateurs et le réseautage social
- L'impact des fonctions participatives des nouvelles technologies sur les changements institutionnels et les processus démocratiques

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Analyser et comprendre les effets de la communication numérique sur la vie sociale et politique d'une société
- Décrire les nouveaux environnements médiatiques et les objectifs des activités et interactions des utilisateurs, de leur présence en ligne et des façons dont ils se présentent sur les plateformes numériques
- Évaluer la contribution (et la non-contribution) des nouvelles technologies aux institutions et processus démocratiques dans la société

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Recherche et exposé en groupe : les apprenants entreprennent une recherche à petite échelle afin de collecter des informations sur les utilisations des nouvelles technologies pour évaluer l'impact des technologies de communication numérique sur le développement de la société. Dans ce contexte, l'expression « nouvelles technologies » renvoie à Internet, aux ordinateurs et aux appareils mobiles, et les données statistiques qui y sont collectées comprennent généralement les accès (propriété et utilisation de l'appareil), les utilisations (fréquence, durée, objets de l'utilisation), et les compétences (auto-évaluations). Les apprenants doivent apprendre comment et où trouver des statistiques mondiales, nationales et locales sur les utilisations et le développement des

technologies, comparer leurs résultats et réfléchir aux différences (socioéconomiques, générationnelles, régionales, temporelles). Il est important de déterminer qui possède et contrôle les services sur ces appareils.

- Discussion en classe : l'e-gouvernance implique les nouvelles formes de gouvernance en évolution, dans lesquelles les TIC jouent un rôle clé. L'éducateur doit animer une discussion générale en classe sur la manière dont le gouvernement a essayé (et dans quelle mesure il n'a pas essayé) de faciliter les processus démocratiques pour les citoyens en tirant partie des nouvelles technologies. L'expression e-gouvernance peut renvoyer (1) à l'e-démocratie, c'est-à-dire la facilitation de la participation par un accès accru à l'information et aux connaissances qui constituent la base de la prise de décisions ; (2) aux e-services, c'est-à-dire l'automatisation de tâches telles que le dépôt de formulaires fiscaux et la vérification du statut des demandes ; et (3) à l'administration électronique, c'est-à-dire l'amélioration des processus gouvernementaux et du fonctionnement interne du secteur public grâce à de nouveaux processus d'information exécutés par les TIC. Les apprenants sont invités à imaginer quels types de communication et d'engagement démocratiques peuvent être encouragés et facilités en ligne, par exemple dans les domaines de l'activité politique démocratique (élections, transparence de la politique gouvernementale et locale, débats politiques), de la scolarité, de la santé, des services de l'emploi, de l'environnement bâti, de l'aménagement et de l'entretien des villes, ainsi que de l'industrie et du commerce. Des exemples de pays étant à la pointe de la gouvernance électronique pourraient ensuite être examinés. Quels sont les principaux obstacles au développement de l'e-gouvernance dans un pays et comment peuvent-ils être surmontés ?
- Travail en groupe : les nouvelles technologies ont permis aux citoyens ordinaires de produire et de partager des contenus qu'ils ont créés. Les apprenants doivent mener des études de cas à petite échelle pour découvrir dans leur pays ou leur quartier des débats et des processus dans lesquels des contenus générés par les utilisateurs ont mis en lumière un sujet qui n'avait pas été couvert par les anciens médias ou les institutions publiques. Parmi les exemples ayant une visibilité et un impact mondiaux, citons le Printemps arabe (au début des années 2010) et le mouvement *Me Too* (depuis 2017), mais les apprenants devraient être invités à identifier des phénomènes locaux, voire des processus qui affectent leurs propres communautés. Parmi les autres exemples d'activisme en ligne, citons celui des citoyens locaux, l'activisme en faveur des droits des animaux et le mouvement qui promeut un rapport au corps positif. Sur la base de ces études de cas, l'éducateur mène une discussion sur le potentiel démocratique novateur des nouvelles technologies. Comment les différentes plateformes numériques ont-elles contribué à la diffusion de différents messages sur la base de contenus générés par les utilisateurs ? Comment les technologies numériques ont-elles permis aux utilisateurs de se faire entendre ? Comment les réseaux sociaux, tels que les différentes fonctions de WeChat, Twitter, VK, Facebook, Instagram et TikTok, pourraient contribuer à promouvoir d'importantes questions démocratiques et à faire progresser la justice et l'égalité ? Comment les apprenants évaluent-ils la puissance de l'activisme en ligne et comment peut-il être observé dans les exemples locaux identifiés ? Qu'en est-il de l'activisme qui utilise ces services pour exiger un meilleur respect des droits de l'homme de la part de ces entités elles-mêmes ?

- Examen de l'accès : l'accès aux TIC ou aux nouvelles technologies est important pour l'autonomisation des hommes, des femmes, des différents groupes d'âge (citoyens jeunes et âgés), des personnes handicapées et des autres groupes marginalisés, comme les populations ethniques et autochtones ou les personnes vivant dans des communautés éloignées. Utilisez des sources locales et internationales pour effectuer des recherches de base sur l'accès aux TIC ou aux nouvelles technologies : comment les femmes, les personnes handicapées et les personnes vivant dans des communautés éloignées ont-elles accès à Internet ? Les femmes ont-elles un accès égal à celui des hommes ? Dans quelle mesure les personnes handicapées ou les personnes vivant dans des communautés éloignées bénéficient-elles d'un accès ? À quel âge commence l'utilisation d'Internet dans différents pays ? Qu'est-ce que cela implique ? Quels sont les décisions politiques et les différences sociales qui sous-tendent les inégalités d'accès ? Que convient-il de faire si certains groupes sont marginalisés en termes d'accès aux nouvelles technologies ? Les apprenants peuvent se concentrer sur un pays ou faire une comparaison entre plusieurs pays et sélectionner un groupe d'utilisateurs spécifique. Si vous ne disposez pas de données pertinentes sur votre pays ou région, essayez de découvrir pourquoi. Quelles sont organisations qui devraient se préoccuper de l'absence de ces données ? Que peut-on faire à ce sujet ?
- Études de cas sur des pages d'accueil des sites d'institutions publiques : de quelle manière les autorités des villes, municipalités, régions et autres subdivisions administratives permettent-elles aux citoyens d'agir et d'interagir, c'est-à-dire appliquent l'e-gouvernance ? Sélectionnez, par exemple, la page d'accueil du site de la capitale du pays, d'une grande ville et d'une petite ville, et comparez leurs méthodes d'e-gouvernement. Imaginez ce qui pourrait être amélioré ou renforcé pour fournir de meilleurs services en ligne aux habitants et soutenir leur engagement dans leur environnement local. Une autre possibilité consiste à prendre comme cas une institution publique telle qu'une école, un hôpital ou une maison de santé, et à examiner comment la page d'accueil de son site permet la communication avec des groupes de personnes (intervenants) externes. Créez un tableau des différentes fonctions permettant différentes activités et évaluez la manière dont chaque activité fonctionne dans la pratique. Comment les fonctions participatives du site pourraient-elles être améliorées ?
- Cartographie des processus participatifs : quels sont les types de processus publics participatifs qui existent dans votre pays ? Comment les citoyens peuvent-ils participer à la planification, à la budgétisation, à la mise en œuvre et à l'amélioration des processus d'intérêt public ? Sélectionnez un domaine de la vie publique (tel qu'un certain domaine politique, par ex. la politique de la jeunesse) et dressez une carte afin de montrer au citoyen local comment il peut interagir avec ce domaine particulier de la vie publique et apporter sa contribution.
- Changements perçus basés sur la numérisation : comment les nouvelles technologies et les services aux entreprises ont-ils fait évoluer les modes de scolarisation au cours des décennies ? Comparez les expériences des générations précédentes à la vôtre. Par exemple, quelles sont les différences entre la communication d'une personne de 60 ans et celle d'un élève chaque jour à l'école? Comment les interactions ont-elles évolué et quels nouveaux modes de communication et de collaboration numériques ont

été introduits entre enseignants et élèves, entre élèves, entre enseignants et parents d'élèves, entre enseignants et collaborateurs externes, entre enseignants, élèves et citoyens ? Quels sont les avantages et les inconvénients de ces changements (1) pour les élèves et leur apprentissage, (2) pour l'enseignant(e) et les possibilités dont il ou elle dispose pour enseigner ?

- Analyse SWOT d'un réseau social sélectionné : Sélectionnez une application mobile populaire et menez, individuellement, par paires ou en petits groupes, une analyse SWOT des différentes dimensions de ses utilisations : cartographiez les points forts (*strengths*, S), les points faibles (*weaknesses*, W), les opportunités (*opportunities*, O) et les menaces (*threats*, T) pour une personne utilisant cette application. Vous pouvez utiliser vos propres expériences ou celles de pairs dont vous avez été témoin, ou mener des entretiens de fond avec des personnes qui utilisent fréquemment cette application. L'objectif est d'essayer d'évaluer comment l'application affecte la vie quotidienne d'un utilisateur. L'impact est-il globalement positif ou négatif, ou comment pouvez-vous en peser le pour et le contre ?
- Les réseaux sociaux comme moyen de changer les choses : interrogez une personne qui produit des contenus audiovisuels pour les réseaux sociaux, par exemple YouTube, Vimeo, TikTok ou Instagram. Choisissez dans l'idéal un créateur de contenus dont l'objectif et les principes sont explicites. Décrivez la stratégie de cette personne sur les réseaux sociaux et évaluez comment elle peut apporter ou a déjà apporté une contribution démocratique. Sur quels sujets sa communication porte-t-elle, et de quelle façon remplit-elle sa mission particulière ? Comment ses contenus ont-ils été reçus par ses abonnés ? Ses contenus ont-ils été en mesure de changer la façon dont pensent ou agissent les individus ou les organisations ? Comment ? Quels peuvent en être les effets à court et à long terme ?

Évaluation et recommandations

- Élaboration et évaluation de projets de groupe interactifs
- Engagement en ligne surveillé
- Visites sur le terrain et tenue d'un journal de bord
- Analyse d'étude de cas

Thèmes à approfondir

- L'innovation numérique
- La préservation du patrimoine documentaire pour le développement
- Les TIC dans l'éducation

UNITÉ 3 : UTILISATIONS DES OUTILS MULTIMÉDIAS INTERACTIFS, DONT LES JEUX NUMÉRIQUES, DANS LES SALLES DE CLASSE

Durée : 3 heures

Thèmes clés

- Les outils multimédias interactifs, les ressources éducatives libres et les différents types de solutions logicielles pour améliorer l'éducation
- Les jeux numériques/outils multimédias interactifs comme moyen de créer des environnements conviviaux pour les apprenants
- Les jeux médiatiques comme outil de sensibilisation et de promotion des enjeux mondiaux
- La comparaison entre des jeux éducatifs et les jeux de divertissement

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier la valeur des outils multimédias interactifs, y compris les sites Web interactifs, présentations, discussions en ligne, blogs, wiki, wikibooks, livres numériques, podcasts, vidéodiffusion, vodcasts et jeux dans l'enseignement et l'apprentissage
- Développer les aptitudes sociales, intellectuelles et spatiotemporelles à l'aide d'outils multimédias interactifs, en particulier des jeux
- Appliquer des outils multimédias interactifs, en particulier des jeux numériques, à l'enseignement et à l'apprentissage Utiliser des outils/jeux multimédias interactifs pour introduire des concepts des différentes disciplines scolaires (mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, etc.)
- Analyser différents outils multimédias interactifs développés à l'aide de logiciels gratuits et libres ou propriétaires, et évaluer leurs implications et leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage
- Évaluer l'impact et les opportunités que représentent les ressources éducatives libres pour les processus d'enseignement et d'apprentissage

Approches et activités pédagogiques

« Il est aujourd’hui absolument nécessaire de créer des solutions d’apprentissage numérique [...] Pour cela, il est très important que tous les apprenants maîtrisent les compétences sociales et émotionnelles en plus des compétences du XXI^e siècle. »

– Son Excellence M. Shri Ramesh Pokhriyal, Ministre indien du développement des ressources humaines

Pour résumer : comme nous l’avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Outils multimédias interactifs : pensez à la discipline que vous enseignez. À l’aide de n’importe quel moteur de recherche, identifiez et répertoriez les outils multimédias interactifs, y compris des jeux numériques, qui pourraient être utilisés pour donner un ou plusieurs cours spécifiques à un groupe d’éducateurs et d’apprenants. Vous devriez être en mesure d’identifier un grand nombre d’outils de ce type. Pour que votre sélection soit variée, recherchez des jeux qui ont été développés par des femmes, dont l’équipe de développement était au moins en partie composée de femmes, ou bien des jeux développés par une minorité ou une autre catégorie de personnes marginalisées. Classez ces outils en fonction de leur utilité au regard de vos besoins spécifiques. Quels autres critères avez-vous utilisés ? Recherchez les critères sur lesquels s’appuient les experts pour déterminer l’utilité des outils multimédias interactifs dans l’éducation. Comparez maintenant vos critères avec ceux des experts. Quelles sont vos observations ? Êtes-vous d’accord avec les critères des experts ?
- Dans votre liste d’outils multimédias interactifs, pouvez-vous identifier des outils susceptibles de transformer et faciliter de manière significative la coopération et la discussion dans le cadre du processus d’enseignement/d’apprentissage ? Pourquoi avez-vous choisi ces outils ? Selon vous, comment les technologies multimédias permettront-elles aux apprenants et aux éducateurs d’adopter de nouvelles façons d’interagir avec l’information, de modifier des contenus et de créer leurs propres connaissances ?
- Jeux en ligne¹⁰⁴ : jouez à n’importe quel jeu en ligne gratuit simulant une intervention humanitaire. Comment un jeu vidéo peut-il vous aider à réfléchir de manière créative aux enjeux mondiaux ? Quels sont les résultats d’apprentissage obtenus à travers les jeux de ce type ? Les femmes et les hommes y sont-ils représentés de manière égale ? Qu’est-ce que cela implique ? Comment pouvez-vous plaider en faveur d’un changement ? En cas d’accès limité ou inexistant à Internet dans l’établissement d’enseignement, les éducateurs et les apprenants doivent être encouragés à accéder au matériel depuis une connexion publique à Internet. Lorsque l’accès à Internet est très

104. https://en.wikipedia.org/wiki/Food_Force_2 - <https://papersplea.se> - <http://paxwarrior.com/home>

limité, l'éducateur peut essayer d'acquérir des jeux en ligne/électronique ou d'utiliser les jeux préinstallés sur les ordinateurs. Les apprenants doivent être encouragés à :

- Procéder à des études de cas de jeux vidéo dans des matières spécifiques (par ex. les langues, les maths, la géographie, etc.) et piloter l'utilisation d'un ou deux jeux dans un contexte d'apprentissage donné. Rédiger un rapport sur la façon dont le jeu a été utilisé et a contribué à atteindre les objectifs du cours.
- Élaborer un plan de cours en utilisant un jeu électronique dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage afin de sensibiliser à des enjeux mondiaux tels que la faim, les conflits et la paix. Dispensez ce cours et rédigez un bref rapport sur les réponses des éducateurs et des apprenants aux questions, en notant les questions qu'ils ont soulevées et la façon dont les jeux ont contribué à y répondre.
- Ressources éducatives libres (REL) : les ressources éducatives libres (REL) sont des supports et outils d'apprentissage tels que des cours complets, des modules, des supports de cours, des manuels scolaires, des vidéos en streaming, des tests, des logiciels et autres matériels (interactifs ou non) ou techniques utilisés pour faciliter l'accès aux connaissances, au format de document ouvert et avec une licence ouverte permettant une utilisation et une réutilisation libres et une adaptation aux besoins spécifiques de groupes d'utilisateurs donnés (apprenants, formateurs, animateurs, etc.). Les apprenants doivent être encouragés à :
 - Identifier plusieurs sites Web qui donnent accès à des ressources éducatives libres et identifier les exigences/critères pour les ressources éducatives pouvant faire office de REL
 - Analyser comment les REL sont créées, utilisées, distribuées et adaptées aux environnements et besoins spécifiques de l'enseignement et de l'apprentissage
 - Analyser comment, par exemple, un jeu vidéo peut devenir une REL, et comprendre ce qui doit être fait pour se conformer aux exigences des REL, y compris en ce qui concerne le droit d'auteur
 - Recherche en bibliothèque et discussion de classe : demandez aux apprenants d'identifier, d'analyser et de critiquer plusieurs techniques utilisées dans les jeux vidéo qu'ils connaissent. Comparez des jeux vidéo avec des jeux traditionnels ou culturellement spécifiques, en vous intéressant à leur valeur éducative et à leurs limites. Les apprenants doivent présenter leurs conclusions sous forme d'exposés ou de graphiques.
 - Discussion en classe : produisez un plan de leçon et diverses activités d'enseignement, en incluant des outils multimédias interactifs simples ou des jeux vidéo dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les apprenants doivent examiner les avantages et les inconvénients de l'intégration des jeux vidéo dans les pratiques d'enseignement. Un groupe peut présenter les avantages et l'autre groupe les défis et les inconvénients de l'utilisation de jeux vidéo dans l'enseignement et l'apprentissage¹⁰⁵.
 - Approfondir : explorez la plateforme OER Commons, qui recense des REL indexées selon les compétences et les objectifs du Référentiel TIC/enseignants de

105. Voir le Chapitre 3 de http://ames.eun.org/2009/09/teachers_handbook_on_how_to_us.html pour plus de détails.

l'UNESCO, <https://www.oercommons.org/hubs/unesco>. Guidez les éducateurs afin qu'ils explorent la plateforme et prennent conscience de la façon dont ils peuvent devenir compétents en matière d'intégration des TIC dans l'espace d'apprentissage. Guidez une discussion de groupe. Les éducateurs sont-ils exposés à ces types de formation ? Les éducateurs sont-ils exposés à des formations en EMI ? Demandez-leur d'étudier les mesures prises dans leur pays ou communauté pour améliorer les compétences des éducateurs en TIC ainsi que l'intégration de la formation en EMI. Veillez à souligner la différence et la complémentarité des compétences en EMI et des compétences techniques en TIC. Incitez les participants à toujours voir l'EMI comme une forme de réflexion critique et à envisager comment les compétences en EMI devraient être appliquées et pourraient améliorer l'utilisation des TIC dans l'espace d'apprentissage.

Évaluation et recommandations

- Plans de cours sur les sujets ci-dessus et dispense de ces cours sous supervision. Documentation et commentaires
- Dissertation
- D'autres activités et approches pédagogiques proposées peuvent être adaptées à des fins d'évaluation

Ressources et références

Chun, Wendy Hui Kyong. (2015). *New Media, Old Media: A History and Theory Reader, 2nd edition* (co-édité avec Anna Watkins Fisher et Thomas Keenan, Routledge)

Digital Media: New Learners of the 21st Century (film, 2011) https://www.imdb.com/title/tt2056555/?ref_=nv_sr_srg_0

Jeux pour apprendre, diverses ressources de l'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO : <https://mgiep.unesco.org/games-for-learning> et <https://mgiep.unesco.org/games-for-learning-old-page>

Hjorth, L. (2011). *Games and Gaming: An Introduction to New Media*. Oxford : Berg.

Lenhart, A. 2009. It's Personal: Similarities and Differences in Online Social Network Use between Teens and Adults. Teens, Social Networking, Generations presentation at the International Communications Association Annual Meeting. (mai 2009). www.pewInternet.org/Presentations/2009/19-Similarities-and-Differences-in-Online-Social-Network-Use.aspx

Madden, M. 2009. Eating, Thinking and Staying Active with New Media. Health, Education, Teens, Families, Web 2.0 presentation at the National Institute of Child Health and Human Development. (juin 2009). www.pewInternet.org/Presentations/2009/15-Eating-Thinking-and-Staying-Active-with-New-Media.aspx

Strasburger, V.V. et Donnerstein, E. (2013) The New Media of Violent Video Games: Yet Same Old Media Problems? *Clinical paediatrics*, 2013 53:8, 721-725. Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/0009922813500340>

Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO (n.d.), The Draft Industry Guidelines for Digital Learning. Disponible sur : <https://mgiep.unesco.org/reports-and-guides>

Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable de l'UNESCO (n.d.), A Global Review of Digital Education Media and Resources. Disponible sur : <https://mgiep.unesco.org/reports-and-guides>

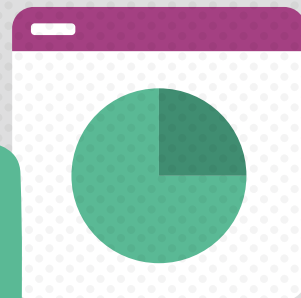
Youth Protection Toolkit, www.yprt.eu

REC



MODULE 13 :

MÉDIAS, TECHNOLOGIES
ET OBJECTIFS DE
DÉVELOPPEMENT
DURABLE : LE CONTEXTE
DE L'EMI



« Des citoyens éduqués aux médias et à l'information sont capables de rechercher une information, d'y accéder et de l'évaluer de manière critique. Ainsi, ils peuvent exploiter le potentiel de l'information pour le dialogue interculturel et le développement durable et répondre aux défis les plus urgents de notre époque. »

– M. Xing Qu, Directeur général adjoint de l'UNESCO, 2019

CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Les objectifs de développement durable (ODD) donnent « la marche à suivre pour un avenir plus durable pour tous »¹⁰⁶ et répondent aux opportunités et aux défis auxquels le monde est confronté. Les normes internationales promues par l'UNESCO pour l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'éducation aux médias et à l'information tournent autour des ODD et de la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale¹⁰⁷. Ce module complète d'autres modules pour promouvoir l'éducation aux médias et à l'information en tant qu'outil de développement ouvert et durable. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est pertinente pour les 17 ODD, en particulier une éducation de qualité (ODD 4) ; l'égalité entre les sexes (ODD 5) ; des emplois productifs et décents (ODD 8) ; la réduction des inégalités (ODD 10) ; des villes et communautés durables (ODD 11) ; la promotion de la paix, de la justice et d'institutions fortes (ODD 16) ; et les partenariats pour la réalisation des objectifs (ODD 17).

Trois illustrations sont proposées ici. Si nous considérons l'ODD 4 pour une éducation de qualité pour tous, l'EMI y contribue en offrant aux jeunes et aux adultes des informations essentielles, des médias et des compétences numériques qui permettent une éducation de qualité, une citoyenneté mondiale et la consolidation de la paix. Un deuxième exemple est l'ODD 5, qui donne la priorité à l'égalité des sexes et à l'autonomisation des femmes : l'EMI aide les femmes et les hommes de tous âges à améliorer leurs capacités à détecter et à contrer les stéréotypes liés au genre, la haine et la discrimination raciale dans tous les types de médias et de plateformes numériques, et à offrir des contre-récits par le biais de contenus générés par les utilisateurs. Enfin, l'EMI soutient l'ODD 16, qui a notamment pour cible de garantir

106. Nations Unies. (2020). À propos des objectifs de développement durable. Disponible sur : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

107. Singh, J., Grizzle, A., Joan S., et Culver, S. (Eds.) (2015). Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Université de Göteborg, Suède. Publié en coopération avec l'UNESCO.

l'accès public à l'information et protéger les libertés fondamentales en sensibilisant les citoyens à l'accès à l'information, à leur pouvoir de communication et leur autonomie numérique à cet égard, à leurs libertés fondamentales et à leur engagement critique envers une information qui rend les villes plus inclusives, plus sûres, plus résilientes et plus durables.

L'EMI encourage la sensibilisation et la compréhension par la réflexion critique et l'apprentissage pour décoder les messages relatifs au développement et les informations provenant de divers fournisseurs de contenus. L'EMI permet également une meilleure compréhension du contexte social et du rôle de l'accès à l'information et de l'utilisation des technologies dans la réalisation des ODD. Des citoyens informés sont indispensables pour accroître la contribution aux objectifs de développement durable, et l'EMI est une compétence de la vie courante qui aide à explorer l'information, les médias et le paysage numérique. Les institutions bilatérales et multilatérales et les États membres de l'UNESCO intègrent de plus en plus l'EMI dans leurs priorités et programmes politiques en raison de sa pertinence par rapport aux objectifs de développement durable.

Des citoyens éduqués aux médias et à l'information sont essentiels à la réalisation des ODD. Un autre pilier important est la structure et l'organisation des entreprises de communication numérique et des médias eux-mêmes. La structure et l'organisation des médias et des entreprises de communication numérique sont liées à leurs degrés de liberté, d'indépendance et de pluralisme (consulter les Modules 1 et 2 et les définitions du Glossaire pour en savoir plus sur ces concepts). La question de la propriété et du contrôle des médias et des communications numériques est cruciale car elle influe sur les contenus et les processus. Même si les journalistes et autres professionnels de l'information prônent le développement durable et la démocratie dans l'exercice de la liberté d'expression et de la liberté de la presse, cette liberté et cette indépendance sont, selon certaines critiques, d'une certaine manière affectées par les préoccupations financières ou politiques des propriétaires, employeurs ou annonceurs : subtiles dans certains cas, et plus flagrantes dans d'autres. Ce type de contrôle est principalement façonné par les réalités sociales, économiques, environnementales et politiques (et géopolitiques) omniprésentes et par le potentiel de concentration de la propriété, notamment en ce qui concerne son modèle et sa structure. L'indépendance éditoriale et le pluralisme des médias, des plateformes numériques et des référentiels d'information aux niveaux local et mondial sont par conséquent importants. En raison de l'accroissement de la connectivité mondiale, les flux d'information peuvent maintenant potentiellement voyager du Sud vers le Nord, du Nord vers le Sud et du Sud vers le Sud. Certains médias et entreprises de communication numérique

influent à l'échelle régionale modifient de plus en plus la configuration des systèmes technologiques et des médias internationaux.

Dans la majorité des pays du monde, certaines organisations de médias de masse et entreprises de communication numérique sont des sociétés commerciales privées. D'autres sont des sociétés privées mais non commerciales, exploitées par des organisations non gouvernementales, par exemple, tandis que d'autres sont des entités publiques contrôlées par le gouvernement. Dans le domaine de la télévision et de la radiodiffusion, le modèle de service public offre une alternative aux médias commerciaux comme à ceux qui appartiennent à l'État. Un aspect positif est la popularité croissante des médias communautaires, qui permettent aux résidents locaux de participer au développement des contenus et donnent une voix à des secteurs marginalisés de la société. Cette forme de pluralité dans les types de médias et les contenus présente un grand potentiel pour le développement durable. Les médias alternatifs contribuent à promouvoir les voix marginalisées, comme celles des personnes de couleur, des femmes et des hommes de tous âges. Des médias communautaires (considérés comme des médias alternatifs) peuvent être mis en place dans les écoles, les communautés, les lieux de travail, etc. et représenter une alternative aux médias plus importants. Ces « petits » médias favorisent le droit à l'information et offrent une plateforme aux communautés afin que leurs voix puissent être diffusées et entendues.

Ce module est en partie basé sur le Yearbook 2015 du Réseau universitaire sur l'éducation aux médias et à l'information et le dialogue interculturel de l'UNESCO intitulé « Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals¹⁰⁸ ».

108. https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_20151.pdf

UNITÉS

UNITÉ 1 :
RÔLE DE L'EMI DANS LES
OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT
DURABLE

UNITÉ 2 :
DIMENSIONS SOCIALES,
CULTURELLES ET POLITIQUES DES
MÉDIAS

UNITÉ 3 :
PROPRIÉTÉ DES MÉDIAS
ET MARCHANDISATION DE
L'INFORMATION

UNITÉ 4 :
PROMOTION DES MÉDIAS
ALTERNATIFS PAR LE BIAIS DES
TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES

UNITÉ 5 :
UTILISATIONS DES NOUVELLES
TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS
LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT
SOCIAL

UNITÉ 1 : RÔLE DE L'EMI DANS LES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

Durée : 2 heures

Thèmes clés

- L'enseignement et l'apprentissage de l'EMI en vue du développement durable
- L'éducation en vue du développement durable
- Le modèle d'EMI reposant sur l'exploration, l'engagement et l'autonomisation dans les programmes d'enseignement
- Les données et les bibliothèques au service du développement
- Partenariat mondial pour l'EMI pour tous : l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO
- Les Villes EMI
- L'EMI, la diversité linguistique et le dialogue interculturel
- L'EMI pour l'égalité des genres et les personnes handicapées
- L'EMI pour faire progresser les sociétés du savoir : environnement, changement climatique, santé et agriculture

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre le lien entre l'EMI et les ODD ; décrire l'application de l'EMI à différents enjeux du développement
- Comprendre et décrire l'importance des données et des bibliothèques
- Motiver l'engagement dans l'Alliance de l'UNESCO pour l'EMI et plaider pour l'apprentissage créatif dans les espaces urbains et la vie à travers les Villes EMI

L'EEA de l'EMI

Alagaran II (2015) propose un modèle d'EMI reposant sur l'Exploration, l'Engagement et l'Autonomisation ¹⁰⁹ (l'EEA de l'EMI) dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage de l'EMI :

1. L'exploration renvoie à l'identification, l'accès et la récupération habile d'informations et de contenus numériques et médiatiques.
2. L'engagement consiste à analyser et à évaluer de manière critique les médias, l'information et les communications numériques.

109. Alagaran II, R. J. Q., (2015). Explore, Engage, Empower Model: Integrating Media and Information Literacy (MIL) for Sustainable Development in Communication Education Curriculum. In Singh, J., Grizzle, A., Joan S., et Culver, S. (Eds.) (2015). Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Université de Göteborg, Suède. Publié en coopération avec l'UNESCO.

3. L'autonomisation renvoie à la création et à la production, au partage et à la communication, et à l'utilisation d'informations et de contenus médiatiques de manière éthique, sûre et responsable pour la prise de décisions et de mesures en vue du développement.

L'EEA de l'EMI est conforme au cadre de l'éducation en vue du développement durable (EDD) de l'UNESCO. L'EDD est une forme d'apprentissage tout au long de la vie qui permet aux apprenants de prendre des mesures éclairées en relation avec l'environnement et de respecter la diversité des cultures, pour la transformation sociale. L'UNESCO identifie un résultat d'apprentissage de l'EDD : *stimuler l'apprentissage et promouvoir les compétences fondamentales telles que l'analyse critique, la réflexion systémique, la prise de décision collaborative et le sens des responsabilités pour les générations présentes et à venir*. Consultez la boîte à outils #EDDpour2030 pour en savoir plus sur l'EDD : <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/outils>

Approches et activités pédagogiques

Pour résumer : comme nous l'avons vu plus haut dans la Partie 1 de ce programme, plusieurs approches pédagogiques sont possibles. Veuillez vous référer à la liste fournie dans la Partie 1 et décider quelle approche appliquer aux activités proposées ci-dessous et aux autres activités que vous pourriez élaborer.

- Les éducateurs devraient guider les apprenants afin qu'ils appliquent **l'EEA de l'EMI** à la boîte à outils #EDDpour2030. Quels sont les cinq domaines d'action prioritaires de l'EDD ? Quels sont les six domaines de mise en œuvre actuels ? Où les apprenants peuvent-ils identifier et trouver des informations sur la mise en œuvre de ces domaines prioritaires dans leur communauté ou leur pays ? Guidez les apprenants en groupes afin qu'ils se concentrent sur un ou deux domaines et évaluent de manière critique les informations qu'ils ont trouvées en appliquant leurs compétences en EMI. Quelles mesures les apprenants peuvent-ils prendre ?
- Le domaine d'action prioritaire n° 4 du cadre de l'EDD est *Autonomiser et mobiliser les jeunes*. Si les apprenants sont des jeunes ou des éducateurs qui travaillent avec des jeunes, guidez-les afin qu'ils explorent et analysent l'intégralité du contenu de *Planificateur de Projet de l'UNESCO – Conseils pratiques pour l'action des jeunes pour vous aider à passer d'une idée à un plan de projet réalisable*,
- <https://fr.unesco.org/youth/toptips>. Quelles modifications apporteraient-ils à ce planificateur de projet ? Les filles, leurs points de vue et leur participation sont-elles explicitement mentionnées dans le planificateur ? Comment les apprenants formuleraient-ils de nouvelles idées qu'ils pourraient inclure dans leur planificateur de projet adapté pour faire explicitement référence aux filles et aux garçons ou aux jeunes femmes et aux jeunes hommes ? Comment les éducateurs ou les apprenants intégreraient-ils l'EMI dans le planificateur de projet ? Guidez les groupes d'apprenants afin qu'ils élaborent des plans de projets exploitables à petite, moyenne et grande échelle en rapport avec des domaines sélectionnés de l'EDD. Assurez-vous de l'inclusion des activités liées à l'EMI dans chaque plan. Consultez les autorités compétentes et essayez de mobiliser des ressources financières, si nécessaire, pour des projets de grande envergure. L'éducateur ou l'apprenant réussit-il à voir l'EEA de l'EMI à l'œuvre dans ce processus ?

- Divisez les apprenants en groupes et guidez-les dans l'analyse des réseaux d'information ou de communication numérique en ligne et de médias locaux ou internationaux sélectionnés. Cherchez des reportages, documentaires, contenus animés pour les enfants et les jeunes ou toute autre forme de compte rendu officiel ou de contenu média sur des questions liées à l'EDD. Analysez l'authenticité de ces contenus. Pour chacun d'eux, répondez aux questions suivantes liées à l'EMI : Qui l'a créé ? À quelles fins ? Quels sont les messages ? Quelles sont les preuves fournies ? Que contient-il ? Qu'est-ce qui aurait pu être oublié ? Qui en bénéficiera ? Qui pourrait être affecté par cette information ? Encouragez les apprenants à partager des contenus vérifiés avec leurs réseaux en ligne et hors ligne.
 - Explorez diverses applications mobiles et programmes d'apprentissage mobiles à travers le monde. Un exemple est l'initiative YouthMobile de l'UNESCO, <https://fr.unesco.org/youthmobile>. Guidez les apprenants afin qu'ils génèrent des idées et définissent le plan de développement d'une application pouvant être utilisée sur des appareils mobiles afin de promouvoir l'EDD et l'EMI. Effectuez tout d'abord une recherche pour voir ce qui existe déjà.
 - Les données sont fondamentales pour le suivi des ODD. Organisez une session de lecture à la bibliothèque ou dans l'environnement d'apprentissage. Lisez les deux chapitres ci-dessous de la ressource de l'UNESCO **Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals**, https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_20151.pdf, sur le rôle des bibliothèques et la contribution de l'EMI aux ODD.
1. *Data Literacy: An Emerging Responsibility for Libraries*, Tibor Koltay, page 131
 2. *Measuring Media and Information Literacy: Implications for the Sustainable Development Goals*, Alton Grizzle, page 107

Analysez leur contenu. Posez des questions critiques. Examinez les références dans ces chapitres et recherchez d'autres éléments de preuve à l'appui des arguments donnés. Les apprenants sont-ils en accord avec les propositions ? Pourquoi (ou pourquoi pas) ? Quelles mesures les apprenants peuvent-ils prendre ? Voir les activités connexes concernant les indicateurs des ODD dans le Module 7.

La Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques (IFLA) travaille à la promotion des services de bibliothèque et d'information et des personnes qui utilisent ces services. Pour en savoir plus sur l'IFLA, consultez son site ici : <https://www.ifla.org/about>. L'IFLA a été consultée par les États membres des Nations Unies, entre autres parties prenantes, avant la définition et l'adoption des ODD en 2015.

- Lisez le cadre de l'IFLA, « Libraries, Development and the United Nations 2030 Agenda », <https://www.ifla.org/fr/publications/ifla-toolkit-libraries-development-and-the-united-nations-2030-agenda-revised-version-august-2017/>. Comment les bibliothèques peuvent-elles contribuer au développement ? Guidez les apprenants afin de déterminer si leurs bibliothèques locales, communautaires ou scolaires prennent des mesures fondées sur ce cadre. Quelles mesures les apprenants peuvent-ils prendre ? Comment peuvent-ils participer ou contribuer à la promotion

du Programme de plaidoyer international de l'IFLA ? Quels sont les liens entre ce cadre de l'IFLA pour les ODD et les recommandations de l'IFLA sur l'éducation aux médias et à l'information, <https://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations> ?

- Organisez une session de lecture à la bibliothèque ou dans l'environnement d'apprentissage. Lisez la section *MIL for gender equality and persons with disabilities*, pages 257-287 de la ressource **Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals**, https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/07/milid_yearbook_20151.pdf, sur l'EMI pour l'égalité des genres et les personnes handicapées. Guidez les apprenants afin qu'ils analysent de façon critique les arguments et les éléments de preuves fournis sur ces sujets. Quelles mesures les apprenants peuvent-ils prendre ? Guidez les apprenants afin qu'ils étudient divers programmes et projets pour les femmes et les filles, les garçons et les personnes handicapées, et qui se rapportent aux ODD. Faites le lien entre ces discussions et la **Journée internationale des personnes handicapées des Nations Unies le 3 décembre**¹⁰ et la **Journée internationale de la femme le 8 mars**, <https://www.un.org/fr/observances/womens-day/background> ;
- Répétez l'activité ci-dessus pour la section *MIL to advance knowledge societies: Environment, Climate Change, Health, and Agriculture*, pages 299-327 de la même ressource, sur le rôle de l'EMI en faveur des sociétés du savoir concernant l'environnement, le changement climatique, la santé et l'agriculture. L'ODD 17 vise à revitaliser les partenariats mondiaux pour le développement durable. Les cibles comprennent les finances, les technologies, le renforcement des capacités, le commerce et les questions structurelles, portant notamment sur les partenariats multipartites, les données, le suivi et l'application du principe de responsabilité. L'EMI peut vous aider à cet égard, comme cela est indiqué ci-dessus et dans d'autres modules de ce programme d'EMI. L'UNESCO et ses partenaires ont créé l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO (anciennement l'Alliance mondiale pour les partenariats sur l'EMI), <https://fr.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/gapmil>. L'ODD 11 vise par ailleurs à faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables. De la même manière, l'UNESCO et ses partenaires ont lancé le Cadre mondial des Villes EMI. Téléchargez le cadre ici : <https://en.unesco.org/milcities>. Cette initiative met l'accent sur les citoyens. L'objectif principal de l'initiative des Villes EMI est de mettre les villes sur la voie de l'autonomisation innovante et créative de plus nombreux citoyens grâce à l'apprentissage de l'EMI dans les espaces urbains et la vie de la ville tout en les mettant en relation avec d'autres villes du monde entier. Villes est ici utilisé comme un terme générique désignant différentes formes d'espaces communautaires.
- Guidez les apprenants pour qu'ils explorent les cibles des ODD 11 et 17. Peuvent-ils en détecter les liens avec l'EMI et déterminer la contribution que l'EMI pourrait y apporter ? Explorez l'Alliance pour l'EMI et le cadre des Villes EMI de l'UNESCO. Téléchargez et étudiez les documents pertinents.

110. <https://www.un.org/fr/observances/day-of-persons-with-disabilities>.

- Intéressez-vous aux organisations qui ne sont habituellement pas à l'avant-garde de la promotion de l'EMI, telles que les municipalités et les réseaux de maires, les commissions électorales et les réseaux connexes, les systèmes de transport, les commissions cinématographiques, les régulateurs des médias, du divertissement et de la santé et autres secteurs sociaux, les écoles d'art et autres groupes culturels, les musées urbains, les réseaux urbains créatifs, les acteurs de la protection de l'environnement et de la gestion des déchets, les associations professionnelles, les institutions de recherche, les ONG, les communautés locales et autres centres sociaux, par exemple. Guidez les apprenants afin qu'ils discutent et fassent des suggestions sur la façon dont ces acteurs urbains pourraient promouvoir l'EMI. Demandez-leur de mettre leurs idées en application et de préparer des affiches ou des infographies qui peuvent être diffusées en ligne et hors ligne. Les apprenants peuvent-ils plaider pour que leurs villes ou les acteurs associés mentionnés ci-dessus participent à l'initiative des Villes EMI ? Comment les apprenants peuvent-ils s'impliquer dans l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO afin de promouvoir des partenariats autour de l'EMI et des ODD ? Peuvent-ils créer, rejoindre ou promouvoir des réseaux d'EMI locaux ou nationaux dans leurs pays et des clubs dédiés à l'EMI et aux ODD dans des communautés et des espaces d'apprentissage ? Encouragez les apprenants à rejoindre l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO, en tant qu'institutions ou individus.

Évaluation et recommandations

- Projets de recherche basés sur les activités ci-dessus
- Idées écrites basées sur des exercices d'analyse contextuelle

Thèmes à approfondir

- La promotion de politiques nationales d'EMI dans le cadre des ODD
- L'évaluation de l'EMI à l'échelle nationale
- L'EMI pour l'engagement des responsables religieux dans les ODD et le dialogue à l'ère du numérique
- Les TIC et les ODD

UNITÉ 2 : DIMENSIONS SOCIALES, CULTURELLES ET POLITIQUES DES MÉDIAS ET DES ENTREPRISES DE COMMUNICATION NUMÉRIQUE

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- La structure sociale du pays, les médias et les entreprises de communication numérique
- La culture du pays, les médias et les entreprises de communication numérique
- La situation politique, les médias et les entreprises de communication numérique

Objectifs d'apprentissage

- Comprendre la relation entre les médias, les entreprises de communication numérique et la structure sociale
- Comprendre la relation entre les médias, les entreprises de communication numérique et la situation de la culture dans la société
- Comprendre comment l'atmosphère politique et la société peuvent affecter les fonctions des médias et des entreprises de communication numérique

Approches et activités pédagogiques

Les médias et les entreprises de communication numérique ne travaillent pas dans un vide social, mais dans une société composée de nombreuses organisations sociales différentes. Il ne fait aucun doute qu'il existe de solides relations entre les organisations qui fournissent des contenus et les autres organisations (politiques, sociales, culturelles et économiques) de la société. Les fournisseurs de contenus sont affectés par ces organisations. Dans le même temps, ils affectent toutes ces différentes organisations. Le degré d'influence mutuelle varie d'un pays à l'autre. Le régime politique d'une société donnée, par exemple, influe sur la situation des médias dans cette société. La liberté des médias dépend également du régime politique en place.

En outre, le système économique du pays a des répercussions sur les médias et les entreprises de communication numérique. Dans les sociétés dominées par le secteur privé, par exemple, les médias comptent principalement sur la publicité pour financer leurs activités, alors que dans le cas de systèmes plus réglementés, ils peuvent être soutenus par les autorités elles-mêmes et, dans certains cas, les médias seront utilisés pour porter la voix du gouvernement. Il en va de même pour la situation de la culture dans le pays. Les médias et les entreprises de communication numérique sont influencés par la culture et les traditions de la société.

Cette unité repose principalement sur l'interactivité des apprenants. Ils sont invités à donner des exemples concernant leurs propres sociétés pour répondre aux questions suivantes (voir les Modules 1, 2 et 12, entre autres, pour plus de détails et des suggestions d'activités connexes) :

- Les médias et les entreprises de communication numérique dans leurs sociétés sont-ils plus ou moins libres de toute réglementation ? Les citoyens sont-ils libres de dire ce qu'ils veulent, quelles que soient les traditions et la culture de leurs sociétés ? Les journalistes sont-ils libres de travailler selon les normes professionnelles régissant le traitement de l'actualité et les critères d'intérêt public dans l'édition ?
- Il existe des codes de déontologie appliqués par les médias et les entreprises numériques. Sont-ils à la hauteur ?
- Comment la situation économique peut-elle influencer sur les pratiques des professionnels des médias ? Comment les médias et les entreprises de communication numérique sont-ils financés ? Quelles sont leurs principales sources de financement, la publicité et/ou d'autres sources ?
- Il est également important de faire la lumière sur la propriété des médias et des entreprises de communication numérique : qui les possède et quelle en est la portée ?
- Voir l'Unité 3 ci-dessous pour plus d'informations sur la propriété des médias.

UNITÉ 3 : PROPRIÉTÉ DES MÉDIAS ET MARCHANDISATION DE L'INFORMATION

DURÉE : 2 heures

Thèmes clés

- L'économie mondiale et le e-commerce
- La propriété des entreprises de communication numérique et des médias
- Les schémas de communication, propriété et contrôle des médias
- Les médias privés (commerciaux) et les médias détenus ou contrôlés par l'État, tels que les systèmes publics de radiotélévision
- Les médias communautaires et les projets numériques
- La convergence technologique (médias de masse, entreprises de communication numérique, télécommunications et informatique) et l'émergence de conglomerats de médias et d'entreprises de communication numérique
- La transnationalisation (multinationales des médias et de la communication numérique)
- Les protocoles internationaux et nationaux sur la propriété des médias et les lois antitrust
- La propriété, le développement de contenus et la programmation des médias et des entreprises de communication numérique
- La comparaison entre les contenus étrangers et les contenus locaux

- L'information en tant que produit social (public), par opposition à l'information en tant que produit commercial
- Les cotes et résultats d'audience en tant que jauges de réussite des produits et services des médias
- La culture consumériste (les besoins du public, ses souhaits et ses désirs)
- Les stratégies et approches en matière de marchandisation de l'information
- Les droits de propriété intellectuelle et les informations du domaine public (voir le Module 3)
- Les droits d'auteur et autres droits de propriété sur les informations (voir le Module 3)
- Les informations du domaine public
- Les logiciels libres et gratuits (et Creative Commons)

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Décrire les différents modèles de propriété et de contrôle des médias
- Évaluer dans quelle mesure la propriété et le contrôle des médias affectent les politiques des médias, les processus, les contenus et leur transmission
- Démontrer la façon dont la convergence des médias facilite les nouvelles approches de développement de contenus (éditoriaux) (par ex. externalisation, délocalisation et télétravail)
- Comprendre comment les conventions internationales et les lois/politiques nationales existantes façonnent ou régissent la structure de propriété des médias
- Définir la marchandisation de l'information
- Reconnaître les différentes stratégies et approches en matière de marchandisation de l'information
- Distinguer droits de propriété intellectuelle et informations du domaine public, et apprécier l'utilisation d'informations du domaine public pour promouvoir l'accès universel à l'information et servir le bien commun

Contexte et questions

Une réglementation légère a encouragé la croissance mondiale des médias et des entreprises de communication numérique (médias transnationaux ou conglomérats numériques). Leur pouvoir et leur influence s'étendent au-delà des frontières géographiques, économiques et politiques. Parmi ces entreprises mondiales, certaines opèrent au niveau régional. La convergence, malgré la législation antitrust, a également facilité les fusions et acquisitions des médias aux niveaux national et mondial. De nombreux médias de masse établissent des alliances avec des entreprises actives dans les domaines des télécommunications, du divertissement (films et jeux vidéo), des applications Web, etc. Les nouvelles entreprises créées par ces coalitions sont devenues plus puissantes, avec la possibilité pour leur message, leur image et leur voix d'être désormais transmis dans le monde entier et d'atteindre même les villages les plus éloignés grâce à diverses plateformes – presse, radiotélévision et numérique.

L'émergence de la communication numérique et de médias mondiaux est à la fois synonyme de défis et d'opportunités. Certains spécialistes de la communication ont mis en garde contre les menaces d'homogénéité culturelle, mais les mêmes outils médiatiques offrent des opportunités pour défendre la diversité et le pluralisme culturels (c'est-à-dire qu'il est aujourd'hui plus facile de produire, de partager et d'échanger des contenus des médias locaux). Les médias mondiaux ont également les capacités et les ressources nécessaires pour établir des normes de professionnalisme plus exigeantes. De nombreux médias locaux sont par conséquent forcés de devenir plus compétitifs en améliorant la qualité de leur programmation. Les médias mondiaux ont en outre la capacité de faire efficacement connaître les problèmes liés au développement qui ont un impact mondial, comme le changement climatique, les pandémies ou les menaces pour la biodiversité. Il est également reconnu que de nombreuses histoires cachées aux publics locaux et nationaux en raison de contraintes politico-économiques sont révélées à un public mondial par des médias internationaux indépendants. Les entreprises numériques mondiales ont les ressources financières nécessaires pour assurer la modération de leurs contenus et la sécurité de leur réseau, en dépit des défis liés à leurs dimensions (qui sont liées à l'expansion rentable des entreprises elles-mêmes).

L'impact des secteurs des médias et de la communication numérique sur l'environnement politique est lui-même également en train d'évoluer. Avec les nouvelles technologies des médias, le flux d'informations à l'intérieur des frontières nationales et en dehors est désormais plus important, et les plateformes ouvertes au débat public sont plus larges. Tous ces éléments cultivent la tolérance et la compréhension, mais permettent également des opérations internationales transfrontalières. La question primordiale est la suivante : comment les médias et la communication numérique peuvent-ils contribuer à promouvoir un plus large éventail d'options, de choix et de libertés ? Les médias commerciaux et les systèmes numériques en vigueur méritent une attention particulière car la publicité reste leur principale source de revenus. Comment les médias peuvent-ils conserver leur indépendance et la confiance du public tout en restant viables (rentables) et durables (en termes d'exploitation) ? L'impact d'une accentuation excessive de l'un ou l'autre de ces facteurs devrait en outre être pris en compte.

Les monopoles, tout comme le contrôle étatique, peuvent constituer une menace importante pour la diversité et le pluralisme des médias et, par conséquent, pour la liberté d'expression. La réglementation de la concurrence, tout comme le professionnalisme et l'indépendance du journalisme, sont des éléments importants de la restriction des monopoles. La diversité des points de vue est également favorisée par la diversité des formes de propriété (publique, privée et sans but lucratif), ainsi que par la disponibilité de différents types de médias (presse écrite, radio, télévision, Internet, etc.). Les mêmes principes s'appliquent aux entreprises de communication numérique qui peuvent tenir les médias d'information en otage et nuire aux petits concurrents.

Pour le débat : la diffusion la plus large possible d'informations provenant de sources diverses et pluralistes est essentielle pour les choix en matière de démocratie et de développement. Alors que les journaux et diffuseurs indépendants critiquent généralement leurs contenus réciproques, la concentration des médias entre les mains d'un seul groupe peut empêcher tout type de critique mutuelle et donner lieu à une forme d'autopromotion.

Études de cas

- Utilisez des articles publiés portant sur la façon dont les intérêts politiques et économiques des propriétaires de médias ont influencé la couverture médiatique de sujets spécifiques. (Reportez-vous aux Unités 2 et 3 du Module 2 pour des renseignements de base sur les valeurs et le processus de développement des actualités.) Les apprenants peuvent identifier les facteurs qui déterminent le degré d'influence ou de contrôle.
- Recherchez comment l'exercice du contrôle d'accès par les entreprises numériques a eu un impact sur l'importance et la viabilité économique des informations.

Analyse contextuelle

- Identifiez un problème national largement couvert par les différentes grandes chaînes de télévision (privées ou publiques) et comparez les angles (perspectives ou points de vue particuliers) et le traitement (c'est-à-dire compte rendu ou manipulation) des actualités. (Reportez-vous aux Unités 2 et 3 du Module 2 pour des renseignements de base sur les valeurs et le processus de développement des actualités.)
- Passez en revue les politiques éditoriales de publications scolaires dans différents contextes (écoles religieuses ou laïques, privées ou publiques, nationales ou locales) et découvrez comment la propriété affecte la gestion des publications, le contenu éditorial, etc.
- Passez en revue la couverture de deux médias différents qui peuvent être de deux régions différentes du monde, sur un sujet spécifique et un jour particulier, et comparez leurs angles et leur traitement de l'actualité.
- Examinez les mesures telles que l'initiative prise en Australie en 2021 pour contraindre les entreprises numériques à payer les contenus des entreprises de médias.
- Pendant au moins deux à trois jours, passez en revue les sujets traités dans la section Affaires d'un grand journal ou d'une chaîne d'information. Comptez chaque jour le nombre d'articles portant sur des sociétés privées par rapport au nombre total d'articles pour la section. Vous pouvez également classer ces articles comme étant de « bonnes » nouvelles, de « mauvaises » nouvelles ou des informations « neutres » pour les entreprises en question.
- Faites une comparaison avec le mode de fonctionnement du flux d'actualités sur une plateforme de réseau social comme Facebook ou Sina Weibo.

Approche problématique-recherche

- Demandez aux éducateurs d'interroger au moins dix enfants du primaire et de leur demander pourquoi ils préfèrent une marque particulière pour un produit particulier. Les apprenants rassemblent les réponses des enfants et comparent les plus pertinentes avec les publicités de leurs produits préférés.

Document de recherche sur les droits de propriété intellectuelle (DPI)

- Les éducateurs explorent les différentes dimensions des droits de propriété intellectuelle et leurs implications pour l'accès universel à l'information. Le document peut couvrir le contexte historique des DPI, leurs avantages et inconvénients, les cas spécifiques de problèmes découlant des DPI, les problèmes des pays en développement dans ce domaine, etc. Examinez le débat sur « la taxe sur les liens » au sein de l'Union européenne comme moyen de rémunérer les éditeurs pour leurs contenus référencés par les moteurs de recherche et les entreprises de réseaux sociaux.

Réflexion

- Les éducateurs obtiennent les derniers chiffres des audiences vérifiées des journaux des chaînes de télévision nationales. Les apprenants réfléchissent ensuite au style de programmation du contenu éditorial du journal le plus distribué ou de la chaîne de télévision la plus regardée et rédigent une dissertation sur les enseignements qu'ils ont tirés de l'exercice.
- Examinez les allégations publicitaires des entreprises numériques sur la quantité et la qualité des publics qu'elles peuvent atteindre.

Projet de recherche

- Menez une recherche sur les propriétaires enregistrés des principaux médias (selon l'autorité publique compétente) et étudiez leurs liens avec d'autres intérêts commerciaux et politiques, le cas échéant. Les résultats peuvent être illustrés dans un graphique.
- Recherchez qui possède et contrôle des entreprises comme Facebook et Taringa! par rapport à Wikipédia.

Évaluation et recommandations

- Document de recherche sur la propriété et le contrôle des médias, et sur la propriété et le contrôle des entreprises d'Internet
- Participation à l'analyse d'études de cas

Idées écrites basées sur des exercices d'analyse contextuelle

- Exercices d'analyse et recherche
- Études de cas/document de recherche
- Participation à des discussions en classe et à d'autres activités d'apprentissage en groupe
- Société de l'information et du savoir
- Fracture numérique/des connaissances
- Questions relatives à l'accès universel à l'information : DPI et informations du domaine public

Thèmes à approfondir

- L'émergence d'industries créatives liées aux médias
- Le développement de jeux (logiciels de divertissement interactif)
- L'édition électronique
- Les films, les vidéos et la photographie
- Les logiciels et services informatiques
- Autres

UNITÉ 4 : PROMOTION DES MÉDIAS ALTERNATIFS PAR LE BIAIS DES TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES

DURÉE : 2,5 heures

Thèmes clés

- Les médias alternatifs : les raisons de leur émergence
- La crédibilité publique des médias traditionnels
- L'avènement des technologies de l'information et de la communication
- L'évolution des habitudes et des préférences des consommateurs en matière de médias
- La définition des médias alternatifs (par opposition aux médias traditionnels)
- La propriété et le contrôle des médias alternatifs (c'est-à-dire la démocratisation de la propriété et du contrôle). Les publics des médias alternatifs : différents segments (femmes, jeunes, enfants, travailleurs, etc.), groupes marginalisés (communautés culturelles, migrants, etc.)
- Les contenus des médias alternatifs (par ex. questions et préoccupations relatives au développement de la communauté ou du secteur)
- Les processus journalistiques dans les médias alternatifs (par ex. les points de vue des communautés, les approches participatives et interactives)
- Le rôle des médias alternatifs dans la société (par ex. transparence, diversité et liberté d'expression)
- La planification, la gestion et l'entretien d'un média alternatif dans différents contextes
- Les médias alternatifs dans un cadre scolaire
- Les médias alternatifs au sein d'une communauté
- Les modèles de revenus des médias alternatifs.

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs seront capables de :

- Définir ce qu'est un média alternatif – sa raison d'être, ses caractéristiques et ses applications
- Analyser des exemples de médias alternatifs utilisant divers formats – presse écrite, radiotélévision et électronique
- Décrire les processus éditoriaux (y compris la planification, la production et la distribution) qui distinguent les médias alternatifs des médias traditionnels
- Évaluer l'impact des médias alternatifs sur des communautés spécifiques (y compris les communautés virtuelles), en particulier dans la mesure où ils s'intéressent aux préoccupations des publics marginalisés et leur donnent une voix.
- Planifier la création d'un média alternatif dans un contexte communautaire ou scolaire

Approches et activités pédagogiques

ÉTUDES DE CAS

Les éducateurs lisent des études de cas sur les principaux médias alternatifs (dont certains sont disponibles en ligne) et répertorient les meilleures pratiques en matière de planification et de gestion de médias alternatifs, en particulier dans les domaines suivants :

- Planification (c'est-à-dire l'identification des idées d'articles)
- Génération ou recherche de faits
- Traitement/organisation des données/informations
- Implication des parties prenantes (les publics) dans le processus de rédaction
- Gestion des opérations (éditoriales et commerciales)
- Expansion et fidélisation des publics, génération de revenus
- Les apprenants peuvent utiliser les caractéristiques suivantes comme liste de contrôle des indicateurs des meilleures pratiques :
 - Créatif
 - Autochtone
 - Efficace
 - Efficient
 - Participatif

Visite-étude d'un média alternatif/immersion communautaire

Les apprenants font une visite dans les locaux d'un média alternatif, interrogent les rédacteurs, les dirigeants du média et les journalistes, et observent les politiques et pratiques de rédaction et de gestion en les comparant à celles des médias traditionnels. Leur compte-rendu doit évoquer la manière dont le média alternatif :

- Sélectionne ses sujets d'articles
- Sélectionne ses sources d'information

- Sélectionne les angles adoptés (c'est-à-dire la promotion d'un point de vue spécifique) et le traitement (c'est-à-dire compte rendu ou manipulation) des articles
- Sollicite les réactions du public
- Génère des revenus
- Mesure sa réussite en termes d'audience et de diffusion

PRODUCTION D'UN MÉDIA

Les éducateurs visitent une communauté marginalisée et interrogent ses membres et dirigeants afin de déterminer ses besoins et exigences en matière d'information. Ensuite l'équipe produit un podcast ou une vidéo sur YouTube et met en ligne le résultat de ce travail. Elle peut y ajouter de la musique et d'autres éléments pour le rendre plus percutant.

Évaluation et recommandations

- Études de cas
- Production d'un média alternatif
- Compte rendu de la visite des locaux d'un média alternatif
- Participation à des discussions en classe et à d'autres activités d'apprentissage en groupe

Thèmes à approfondir

- Les reporters communautaires et la radiotélévision communautaire
- Le journalisme sensible aux conflits/œuvrant pour la paix

UNITÉ 5 : UTILISATIONS DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DES MÉDIAS DANS LA SOCIÉTÉ – LE CHANGEMENT SOCIAL

Voir le module 12, unité 2 pour plus de détails

Ressources et références pour ce module

Birdsall, W. F. (N.D.), The Internet and the Ideology of Information Technology. Consulté le 2 septembre 2009. http://www.isoc.org/inet96/proceedings/e3/e3_2.htm

Les contenus éducatifs vus de près : étude des dimensions de l'apprentissage de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374166>

L'Éducation en vue des Objectifs de développement durable Objectifs d'apprentissage (UNESCO 2017), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

L'éducation au développement durable : feuille de route : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891>

Vidéo sur l'EDD pour 2030 - https://youtu.be/0XTIP_PsEos

Fidler, R. 1997. Media Morphosis: Understanding New Media. Californie. Pine Forge Press.

Green, L. 2002. Communication, Technology, and Society. Londres, Sage Publications.

Habermas, J. 1989. The Structural Transformation of the Public Sphere, trans. Thomas MacCarthy. Cambridge, Polity Press.

Habermas, J. 1994. Citizenship and National Identity. Steenbergen, B.V. (Ed.). The Condition of Citizenship. Londres, Sage Publications.

Littlejohn, S. W. et Foss, K.A., 2008. Theories of Human Communication (9e éd.). Belmont, Californie ; Thomson Wadsworth.

Marris, P. et Thornham S. (Eds.). 2002. Media Studies: A Reader (2e éd.). New York, New York University Press.

MIL Index Study: An assessment of MIL in six African Countries, <https://www.dw.com/en/dw-akademie/mil-index/s-54253270>

Pavlik, J. V. 1998. New Media Technology: Cultural and Commercial Perspectives (2e éd.).

Boston, MA ; Allyn et Bacon. Servaes, J. 2003. Approaches to Development. Studies on Communication for Development. Paris, Secteur de la communication et de l'information – UNESCO.

Stevenson, N. 1995. Understanding Media Cultures: Social Theory and Mass Communication. Londres, Sage Publications.

Sussman, G. et Lent, J. (Eds.). 1991. Transnational Communications Wiring the Third World. Newbury Park, Californie ; Sage Publications.

Sustainable Development Goals -Resources for educators <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material>

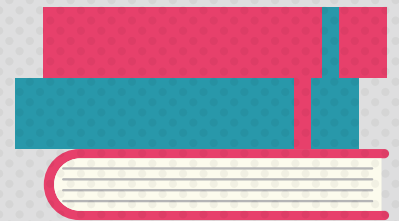
Le garçon qui dompta le vent (film, 2019) <https://www.imdb.com/title/tt7533152/>

Women of Fukushima (film, 2012) <https://simaclassroom.com/films/women-of-fukushima/>



MODULE 14 :

COMMUNICATION ET
INFORMATION, EMI
ET APPRENTISSAGE –
MODULE RÉCAPITULATIF



CONTEXTE ET RAISON D'ÊTRE

Ce programme d'éducation aux médias et à l'information (EMI) devrait être envisagé dans le domaine plus large de la communication et de l'information, conformément aux théories de l'apprentissage modernes. L'enseignement et l'apprentissage sont étroitement liés et font partie intégrante des processus de communication et d'information. En fait, l'un ne peut pas être efficace sans l'autre (Ndongko, 1985). Consciemment ou inconsciemment, les éducateurs et les apprenants appliquent les éléments d'un processus de communication et d'information plus ou moins complexe dans les espaces d'apprentissage.

L'enseignement et l'apprentissage sont enrichis et peuvent en même temps présenter davantage de défis lorsque les ressources des fournisseurs de contenus, tels que les médias (radio, télévision et journaux) et les entreprises de communication numérique, sont intégrées dans l'espace d'apprentissage. L'acquisition de compétences en EMI par les éducateurs et les apprenants ouvre des possibilités d'enrichir l'environnement éducatif et de promouvoir un processus d'enseignement et d'apprentissage plus dynamique.

Les éducateurs ont été à l'avant-garde de nombreux changements reliant, soutenant et renouvelant les connaissances de générations successives. Dans le monde d'aujourd'hui, les connaissances sont réparties entre les personnes, les machines et les réseaux numériques. Ce sont l'accès et les interactions efficaces des citoyens avec ces connaissances distribuées qui peuvent renforcer leurs expériences d'apprentissage dans la salle de classe et en dehors.

La pandémie de COVID-19 a entraîné une augmentation significative des interactions en ligne pour la plupart des personnes ayant accès à Internet. Par exemple, de nombreux apprenants ont dû compter sur l'apprentissage en ligne ou à distance aidé par la technologie pour poursuivre leur éducation formelle. Les

individus auront besoin de compétences en EMI pour maximiser les avantages de leur présence en ligne au-delà de la crise du coronavirus. Le développement et l'utilisation de plateformes en ligne et de contenus d'apprentissage à distance nécessitent des compétences en EMI significatives pour que les enseignants et les apprenants soient conscients des risques et des distractions en ligne, tout en exerçant leur droit à l'éducation. Quelles sont quelques-unes des implications en matière de recherche et de politique pour l'expansion de l'EMI au sein des institutions et l'EMI pour tous les citoyens ?

Les interactions des éducateurs et des apprenants avec les fournisseurs de contenus que sont entre autres les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique peuvent contribuer à la création d'environnements d'apprentissage qui mettent à l'honneur l'éducation en vue du développement durable, qui sont pluralistes et démocratiques et qui favorisent également la création de connaissances ouvertes. La prise de conscience de ces forces dynamiques, telles qu'elles sont exercées dans les espaces d'apprentissage, met l'accent sur les processus cognitifs et métacognitifs identifiés dans les théories de l'apprentissage et les théories fondamentales de la communication et de l'information. Le terme cognitif est dérivé du mot cognition, qui désigne le processus de compréhension et d'acquisition d'informations et de connaissances par le biais de la pensée, de l'expérience et d'autres sens.

Ce module sert de récapitulatif et s'inspire du contenu des modules précédents. Il explore les liens entre communication, information et apprentissage (y compris les théories de l'apprentissage) et indique comment l'EMI peut améliorer ces relations. Il se termine par une discussion sur la gestion du changement pour favoriser un environnement propice à l'EMI.

UNITÉS

UNITÉ 1 :
COMMUNICATION ET
INFORMATION, ENSEIGNEMENT ET
APPRENTISSAGE

UNITÉ 2 :
THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET
EMI

UNITÉ 3 :
GESTION DES CHANGEMENTS
POUR FAVORISER UN
ENVIRONNEMENT PROPICE À L'EMI
DANS LES ÉCOLES

UNITÉ 1 : COMMUNICATION ET INFORMATION, ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE

DURÉE – 2 heures

Thèmes clés

- La définition de la communication
- Les théories fondamentales de la communication et de l'information
- L'exploration de l'enseignement et de l'apprentissage comme processus de communication et d'information et de la façon dont les connaissances en EMI peuvent améliorer ce processus
- Les stratégies d'enseignement par l'EMI et sur l'EMI

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Comprendre les bases de la communication et de l'information
- Identifier et analyser les théories fondamentales de la communication et de l'information et leur relation avec les processus d'enseignement et d'apprentissage, en tenant compte de l'application des compétences en EMI

Activités

Si nous faisons appel à des fournisseurs de contenus tels que les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique dans les espaces d'apprentissage, nous devons nous demander de quelle façon nous les utilisons. De quelle manière influent-ils sur la façon dont l'information est communiquée aux apprenants, dont les apprenants communiquent entre eux et dont les apprenants communiquent avec les éducateurs ? Quelles sont les données recueillies par les fournisseurs au cours de ce processus, et qu'est-ce que cela implique ?

Les modèles de communication et d'information peuvent fournir un cadre pour la conceptualisation de la place de l'EMI dans l'expérience d'éducation et d'apprentissage. Ces modèles permettent d'examiner de près le rôle des éducateurs, des apprenants et des fournisseurs d'information dans les espaces d'apprentissage.

Un modèle simpliste, reposant sur un paradigme d'ingénierie, a été proposé après la Seconde Guerre mondiale (Shannon et Weaver, 1948 ; Schramm, 1954 ; Berlo, 1960). Il suppose que le processus est linéaire et commence par l'expéditeur d'un message,

alors que beaucoup souligneraient le rôle de structuration des canaux et leur force motrice, ainsi que le façonnage par genres et par formats de messages. Bien que ce modèle néglige également les aspects importants que sont la communauté, la culture, le pouvoir et l'engagement porteur de sens, il identifie des éléments qui peuvent donner des renseignements limités.

- Expéditeur (émetteur/source)
- Message (contenu)
- Canal (média)
- Destinataire (récepteur/décodeur)
- Rétroaction (du destinataire à l'expéditeur et vice versa dans une boucle continue)

D'autres modèles sont proposés ci-dessous. Néanmoins, en utilisant ce schéma élémentaire, les activités suivantes peuvent être envisagées :

- Les éducateurs et les apprenants peuvent identifier les façons dont ce modèle pourrait être appliqué aux expériences d'apprentissage dans leurs espaces d'enseignement ou d'apprentissage. Quels sont les rôles tenus par les éducateurs dans ce modèle ? Quels sont les rôles disponibles pour les apprenants ? Comment l'expérience d'apprentissage est-elle façonnée par ces rôles ? Comment le processus de rétroaction est-il géré dans les processus d'éducation et d'apprentissage ? Comment la connaissance de l'EMI peut-elle contribuer à améliorer ce processus ?
- Réfléchissez aux occasions dont disposent les apprenants pour examiner de manière critique les plateformes par lesquelles ils reçoivent des contenus et communiquent pour apprendre. Ces occasions sont en outre en lien avec des notions de sensibilisation et d'éducation sur et par les bibliothèques, les archives, les musées, les médias et les entreprises de communication numérique. Par lequel de ces fournisseurs les apprenants reçoivent-ils des contenus et communiquent-ils dans les espaces d'apprentissage ? Quel est l'impact de ces fournisseurs sur l'expérience d'éducation et d'apprentissage ? Quelles sont les utilisations autorisées dans vos espaces d'enseignement et d'apprentissage formels ? Lesquelles ne le sont pas ? Pourquoi ? Expliquez la raison d'être et le processus de leur sélection et inclusion dans le programme. Quelle pourrait être la contribution de l'EMI ?
- La sensibilisation à l'EMI nécessite une prise de conscience et une analyse de toutes les formes de fournisseurs de contenus et de leur rôle dans l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que dans la transmission et la mise en forme de l'information, des messages et de la communication (par exemple, les bibliothèques, les archives, les technologies numériques et les médias eux-mêmes font l'objet d'études en classe). L'éducation qui fait appel aux fournisseurs de contenus nécessite une compréhension et une analyse par les éducateurs et les apprenants de leur propre rôle et du rôle de ces fournisseurs et de leurs programmes et intérêts particuliers. Cela a-t-il une incidence sur ce qui est enseigné, et par quels fournisseurs ou outils ? Un sujet particulier est-il enseigné via les bibliothèques, les entreprises de communication numérique ou les médias ? Comment les enseignants peuvent-ils appliquer les compétences en EMI à ce qu'ils enseignent ?

- Identifiez des exemples généraux d'éducation au sujet l'EMI et par le biais des technologies numériques, des médias, des bibliothèques, des archives et autres fournisseurs d'information. Décrivez des activités/exemples spécifiques d'utilisation de ces deux approches dans vos espaces d'apprentissage. Que proposent ces approches aux apprenants en termes d'expérience d'apprentissage ?
- Les éducateurs et les apprenants devraient organiser des travaux en petits groupes afin d'étudier les modèles de communication et d'information suivants :

Exemples de théories de la communication

- Modèle de communication de Laswell
- Concept adaptatif de la pensée
- Théorie du façonnage de l'actualité
- Modèle AIDA (facteur d'Attention, élément d'Intérêt, élément de Désir et élément d'Action)
- Théorie de l'attribution
- Théorie de la dissonance cognitive
- Théorie du marketing social

Exemple de théories de l'information

- Conception contextuelle
- Théorie de l'information
- Culture de l'information
- Traitement de l'information sociale

Exemples de théories de la recherche et de l'engagement avec les technologies numériques¹¹¹

- Modèle d'acceptation de la technologie
- Théorie du contrôle
- Théorie du contrat social
- Théorie des canaux
- Théorie de l'intégration de l'information
- Théorie bayésienne de la décision
- Théorie de la créativité
- Théorie de la pleine conscience

Chaque groupe doit préparer des affiches originales simples qu'il utilisera pour présenter les théories aux autres dans le cadre d'une discussion en classe. Les éducateurs et les apprenants doivent répondre aux questions suivantes (d'autres questions peuvent être ajoutées). Quels sont les principaux éléments de la théorie ? Sur quels points met-elle

111. Lim, Sanghee et Saldanha, Terence et Malladi, Suresh et Melville, Nigel. (2013). Theories Used in Information Systems Research: Insights from Complex Network Analysis. *Journal of Information Technology Theory and Application*. 14. 5-46.

particulièrement l'accent et quels sont ses points forts ? Quelles sont ses différences et ses points communs avec au moins une autre théorie ? Quels sont ses points faibles ? Les éducateurs ou les apprenants peuvent-ils donner au moins un exemple de situation où ils ont pu observer la contribution de cette théorie au processus d'éducation ou d'apprentissage ? Que peut-il manquer à la théorie ou au modèle ? Comment l'EMI peut-elle vous aider selon vous ?

- Les éducateurs doivent rechercher et guider des études de cas sur l'application de différentes théories, outre celles qui sont énumérées ci-dessus. Animez une discussion en groupe

Évaluation et recommandations

- Élaboration et évaluation de projets de groupe interactifs
- Sélection et application d'un modèle de communication ou d'information à un scénario spécifique

Thèmes à approfondir

- Les TIC dans l'éducation
- Les femmes et les filles dans les STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques)
- L'innovation numérique

UNITÉ 2 : THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE ET EMI

Thèmes clés

- La pédagogie et l'EMI
- Les théories de l'apprentissage
- La métacognition
- La métacognition et l'EMI : faire le lien

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Développer des stratégies pédagogiques appropriées pour les apprenants de l'EMI
- Identifier et développer des stratégies métacognitives pour les apprenants

Stratégies pédagogiques

Il existe de nombreuses théories de l'apprentissage. Un grand nombre d'entre elles sont étroitement liées à de nombreux concepts de l'EMI abordés dans les 14 modules de ce programme. En fin de compte, ces connaissances amélioreront l'apprentissage de l'EMI ainsi que son application à la vie sociale en général. Voici quelques exemples de théories de l'apprentissage¹¹² :

- La théorie du développement cognitif de Piaget
 - La théorie de l'apprentissage de Vygotsky
 - La théorie de l'apprentissage social
 - La théorie de l'apprentissage cognitif
 - La théorie de la pédagogie en spirale de Bruner
 - La théorie de l'apprentissage béhavioriste
 - La théorie de l'apprentissage constructiviste
 - La théorie de l'apprentissage humaniste
 - La théorie de l'apprentissage connectiviste
- Envisagez l'apprentissage des théories ci-dessus. Répartissez les éducateurs ou les apprenants en groupes. Chaque groupe doit préparer une vidéo simple de 5 minutes (avec un téléphone mobile ou un logiciel informatique, par exemple). Présentez les vidéos et passez à la discussion guidée. Les éducateurs et les apprenants doivent répondre aux questions suivantes (d'autres questions peuvent être ajoutées). Quels sont les principaux éléments de la théorie ? Sur quels points met-elle particulièrement l'accent et quels sont ses points forts ? Quelles sont ses différences et ses points communs avec au moins une autre théorie ? Quels sont ses points faibles ? Les éducateurs ou les apprenants peuvent-ils donner au moins un exemple de situation où ils ont pu observer la valeur ajoutée par cette théorie au processus d'éducation ou d'apprentissage ? Que peut-il manquer à la théorie ou au modèle ? Comment l'EMI peut-elle vous aider selon vous ? Existe-t-il d'autres théories pertinentes ?
 - « Bien que les réseaux sociaux tels que Twitter soient perçus comme relativement nouveaux, ce n'est pas le cas de l'apprentissage social. Des théories sur ce sujet ont été publiées il y a déjà plusieurs décennies, bien avant la création d'Internet. Les nouvelles technologies, les nouveaux flux d'information et la multiplication des sources d'information peuvent parfois être perçus de façon négative. L'EMI permet de tirer parti des avantages d'Internet tout en se protégeant des risques qu'il comporte, et contribue à l'amélioration de l'apprentissage social et continu. Et à l'évidence, il semble que l'apprentissage social doive être renouvelé et porté par les médias sociaux. Si les précurseurs des méthodes d'éducation tels que Burrhus Frederic Skinner, Clark Lewis Hull, Neil Miller et John Dollard étaient encore en vie aujourd'hui, ils vanteraient certainement les mérites de la recherche via les médias sociaux. Albert Bandura serait probablement d'accord pour dire que ces médias offrent aux enseignants (et aux acteurs sociaux en général) l'opportunité unique d'enrichir les méthodes d'apprentissage et

112. Voir : Teacherofsci, 15 Learning Theories in Education (A Complete Summary). <https://teacherofsci.com/learning-theories-in-education/>

l'engagement des élèves. » Débattez de cette citation tirée de la ressource « Enseigner et apprendre avec Twitter : éducation aux médias et à l'information, salle de classe numérique, rédigée en coopération avec l'UNESCO. Formulez diverses questions afin d'évaluer l'utilité de cet outil et répondez-y. En tant qu'éducateurs ou apprenants, utilisez-vous Twitter pour l'enseignement et l'apprentissage dans des espaces d'apprentissage formels et en dehors ?

- Étudiez et testez les diverses activités d'éducation et d'apprentissage proposées dans « Enseigner et apprendre avec Twitter : éducation aux médias et à l'information ». Cette ressource comprend un guide pour les éducateurs et les apprenants afin qu'ils documentent leurs expériences et les partagent par le biais de différents hashtags et sur différentes plateformes de réseaux sociaux en ligne. Pourriez-vous faire de même pour les lignes directrices et outils fournis aux éducateurs et apprenants par d'autres plateformes de réseaux sociaux ou sociétés de communication numérique ? Les compétences liées à l'EMI sont-elles intégrées dans ces ressources ? Quelles améliorations pourraient être ajoutées ?
- Faites le lien entre l'éducation aux médias et à l'information et les domaines d'apprentissage de Bloom :
 - Définition de tâche
 - Recherche d'informations
 - Localisation et accès
 - Analyse des messages et des informations
 - Évaluation du contexte des messages et des informations
 - Utilisation des informations
 - Synthèse
 - Évaluation

Identifiez les façons dont les apprenants peuvent développer et mobiliser les compétences connexes dans votre espace d'apprentissage. Décrivez des stratégies ou des activités pédagogiques spécifiques qui rendent cela possible.

- Élaborez un plan de cours pour une unité de programme qui intègre ces stratégies et activités. Envisagez de développer un cours/plan de cours autonome d'EMI ou un cours/plan de cours qui intègre l'EMI dans une autre discipline. Identifiez les considérations/mesures d'adaptation clés que les éducateurs doivent prendre pour que les apprenants réussissent à mobiliser ces compétences.
- En tenant compte des théories/modèles de communication et d'information décrits dans l'unité précédente, expliquez et justifiez les rôles que les médias, les bibliothèques, les archives et autres fournisseurs de contenus joueront dans le cadre de votre cours/unité. Quel(s) rôle(s) tiendrez-vous en tant qu'éducateur/éducatrice ? Quel(s) rôle(s) est (sont) disponible(s) pour les apprenants ? Comment ces rôles vont-ils améliorer le processus d'apprentissage ?

- Pour que les participants puissent faire l'expérience du succès en tant qu'apprenants, il est important qu'ils sachent ce qu'est la métacognition et connaissent des stratégies métacognitives. La métacognition peut être définie comme la « cognition relative à la cognition », ou « la connaissance de la connaissance ». Elle peut prendre de nombreuses formes et comprend des connaissances sur le moment et la façon d'appliquer des stratégies particulières pour l'apprentissage ou la résolution de problèmes. En pratique, ces capacités sont utilisées pour réguler sa propre cognition, pour maximiser son potentiel à réfléchir et à apprendre et pour évaluer les règles éthiques et morales appropriées.
- Examinez la liste des compétences en EMI ci-dessus. Pour chaque compétence en EMI, énumérez et décrivez une stratégie métacognitive que les apprenants pourraient mettre en œuvre pour soutenir leur expérience d'apprentissage. La définition des tâches pourrait par exemple être appuyée par l'utilisation d'une carte conceptuelle, tandis que l'analyse des messages et de l'information pourrait être appuyée par un diagramme qui identifie diverses parties d'un texte d'informatif, accompagné de questions critiques.
- Sélectionnez plusieurs activités d'un module de votre choix. Identifiez les compétences dont les apprenants ont besoin pour réaliser chaque activité. Quel rôle la métacognition peut-elle jouer dans le transfert de l'apprentissage de cette activité aux interactions des apprenants avec les fournisseurs d'information que sont entre autres les bibliothèques, les archives, les musées, les médias, les outils et les entreprises de communication numérique en dehors des espaces d'apprentissage officiels ?
- Reportez-vous à l'Unité 5 du Module 1, sur les stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'EMI. Dans le cadre de votre propre programme, sélectionnez une stratégie spécifique et adaptez-la ou développez-la pour les apprenants. Comment cette approche intègre-t-elle les théories de la communication et de l'information, les théories de l'apprentissage et l'EMI dans l'expérience d'apprentissage ? Comment cette stratégie est-elle liée à vos attentes spécifiques en matière de programmes d'enseignement ? Comment les éducateurs et les apprenants sauront-ils s'ils ont réussi ? (autrement dit, quelle est la place de cette stratégie en tant que programme d'évaluation ?)
- Intéressez-vous au rôle des bibliothèques, des archives et des musées dans le développement des compétences en EMI. Concevez une activité qui illustre comment une stratégie pédagogique spécifique pourrait être utilisée dans l'un de ces environnements. Considérez les caractéristiques uniques de ces environnements qui sont susceptibles d'influencer l'expérience d'enseignement et d'apprentissage de manière positive.
- En vous basant sur les activités de l'un des modules de ce programme ou sur votre propre travail, expliquez comment un programme d'EMI offre des possibilités d'enseignement et d'apprentissage différenciés (apprentissage kinesthésique, apprentissage visuel, apprentissage auditif, lecture approfondie, apprentissage social, etc.)

Évaluation et recommandations

- Élaboration et évaluation de projets de groupe interactifs
- Exercices individuels lorsque les réseaux sociaux sont la seule base de réponse. Les compétences en EMI sélectionnées doivent être démontrées lors de l'exécution de l'exercice

Thèmes à approfondir

- L'éducation aux médias et à l'information pour les personnes handicapées
- La conception de l'éducation aux médias et à l'information pour divers groupes sociaux tels que les migrants, les réfugiés, les filles et les garçons, etc.
- Les TIC dans l'éducation
- Les approches d'apprentissage sensibles au genre
- L'innovation numérique

UNITÉ 3 : GESTION DES CHANGEMENTS POUR FAVORISER UN ENVIRONNEMENT PROPICE À L'EMI DANS LES ESPACES D'APPRENTISSAGE

Thèmes clés

- Les éléments moteurs de l'éducation aux médias et à l'information : aperçu des actions à travers le monde, développement de politiques, etc.
- L'environnement propice à l'entrée de l'EMI dans les espaces d'apprentissage formels, informels et non formels
- Les défis à relever pour intégrer l'EMI dans les espaces d'apprentissage et la conception de stratégies dans le but de surmonter ces défis

Objectifs d'apprentissage

Une fois cette unité terminée, les éducateurs et les apprenants seront capables de :

- Identifier et décrire les initiatives d'EMI mises en œuvre à l'échelle locale et mondiale
- Promouvoir l'éducation aux médias et à l'information auprès des différents groupes de parties prenantes
- Décrire les questions clés à prendre en compte lors de la planification de l'intégration de l'EMI dans les écoles

Stratégies pédagogiques

Guidez les éducateurs afin qu'ils réfléchissent et rédigent un bref journal de bord sur leur propre autoévaluation des sept types de conscience suivants.¹¹³ Demandez-leur de procéder sans effectuer de recherches supplémentaires. Ensuite, guidez-les dans des recherches supplémentaires et encouragez-les à réfléchir à nouveau, à réécrire le journal, à démarrer un blog, à publier leurs expériences et réflexions ou à les partager sur les réseaux sociaux.

- Conscience de soi
- Conscience du besoin d'information
- Conscience de la communication
- Conscience de la langue
- Conscience de l'EMI
- Conscience de l'apprentissage
- Conscience de la gestion du changement

À l'aide de moteurs de recherche et d'autres ressources, effectuez une recherche de programmes, de projets ou d'initiatives dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information qui existent actuellement dans divers espaces d'apprentissage, y compris en ligne, au sein des communautés, des écoles et des établissements de formation des enseignants. Trouvez des exemples locaux et internationaux. Sélectionnez l'un de ces exemples et identifiez les domaines clés abordés. En quoi le programme diffère-t-il de ce programme d'enseignement qui inclut l'EMI ? En quoi ce programme peut-il encore servir de ressource aux éducateurs et aux apprenants qui s'intéressent à l'EMI ?

Recherchez des associations et des organisations qui soutiennent les objectifs de l'EMI. Quelles informations et ressources (humaines et matérielles) ces programmes offrent-ils aux éducateurs et aux apprenants ?

Incitez les éducateurs et les apprenants à faire des recherches et à s'impliquer dans :

L'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO, <https://fr.unesco.org/themes/media-and-information-literacy/gapmil>

Les associations ou réseaux d'EMI à l'échelle nationale

L'initiative MIL CLICKS de l'UNESCO : <https://fr.unesco.org/MILCLICKS>

Pour garantir le succès des cours et des programmes d'EMI, de nombreux experts ont élaboré un ensemble de recommandations. Plusieurs de ces recommandations sont énumérées ci-dessous. Expliquez comment cette liste pourrait s'appliquer à votre situation particulière. Identifiez toutes les recommandations supplémentaires que vous feriez pour garantir le succès de l'EMI au sein de votre service ou établissement.

113. Inspiré par la conférence de Mme Drissia Chouit sur le pouvoir de la langue <https://www.youtube.com/watch?v=5yGWASKi1OU>

Recommandations :

- Identifier le contenu
- Identifier les principaux participants et partisans au niveau des programmes et des politiques
- Développer un plan stratégique pour la mise en œuvre/l'intégration, etc.
- Développer un plan de promotion de l'EMI
- Identifier les organismes/associations de soutien
- Identifier les ressources disponibles et requises
- Développer des outils d'évaluation pour les cours et les programmes d'EMI

Cette liste change-t-elle lorsque l'on tient compte des critères d'un programme réussi pour les élèves ? Identifier tout point supplémentaire à prendre en compte.

Compte tenu des besoins de votre propre communauté d'apprentissage et d'enseignement, de quelles façons l'EMI pourrait-elle être intégrée dans les programmes existants pour les éducateurs et les apprenants, ou développée en tant que programme autonome ? Quels sont les avantages et les inconvénients de chaque approche ? Citez des modules spécifiques comme exemples.

Apporter un changement nécessite d'identifier les parties prenantes et d'analyser les obstacles et les avantages du changement. Cela nécessite de sélectionner des priorités et de constituer des alliances. Demandez aux participants de développer une théorie du changement susceptible d'éclairer une stratégie et un plan d'action spécifique.

Élaborez un plan de promotion de l'EMI auprès des décideurs, des directeurs de programmes, des organismes des Nations Unies et d'autres organisations internationales de développement, ainsi qu'auprès des éducateurs de votre établissement ou de votre communauté. Quels sont les besoins et les priorités clés de chaque groupe ? Expliquez comment ce programme d'EMI peut contribuer à répondre à ces besoins. Identifiez d'autres groupes de parties prenantes qui pourraient être inclus ici. Quel rôle chacun pourrait-il jouer dans la promotion de l'EMI ?

Évaluation et recommandations

- Génération d'idées, développement et mise en œuvre de projets de groupe

Thèmes à approfondir

- La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques et stratégies nationales ou institutionnelles en matière d'EMI
- La gestion du changement
- L'EMI en faveur des objectifs de développement durable

Ressources et références pour ce module

Big6. 2010. Teaching Information Literacy Through Literature, Big6 eNewsletter 11.1, 4. www.big6.com

Geek the Library, Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques, <https://www.facebook.com/geekthelibrary>

Les médias, partenaires de l'éducation au développement durable : kit de formation et de référence (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192455>)

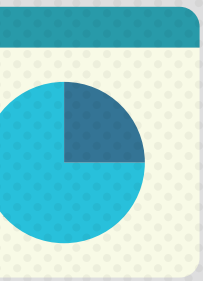
Enseigner et apprendre avec Twitter : éducation aux médias et à l'information, salle de classe numérique, https://en.unesco.org/sites/default/files/gmw2019_twitter_mil_guide_fr.pdf

Teaching information literacy through learning styles: The application of Gardner's multiple intelligences. Intan Azura Mokhtar, Wee Kim Wee, École de communication et d'information (WKWSCI) de l'Université technologique de Nanyang (NTU), Singapour, 2008

University Library Service. 2009. Handbook for Information Literacy Teaching, third revision

Paris, UNESCO. 2003. Media Education in the Pacific: A Guide for Secondary School Teachers





Glossaire

GLOSSAIRE¹¹⁴

Accès à l'information : l'accès à l'information porte sur le droit, la possibilité et la capacité d'identifier, d'obtenir et d'utiliser efficacement l'information. Il s'agit d'une indication du droit légal ou autre à l'information et de la mesure dans laquelle il est ou devrait être « ouvert », ainsi que des conditions telles que l'existence et le coût des connexions à Internet pour faire de ce droit une réalité. La question des capacités concerne les compétences à exploiter les possibilités de façon significative. Tout accès qui n'est pas garanti par une loi sur le droit à l'information (également appelée loi sur la liberté d'information) est limité. Sans conditions et capacités favorables, ce droit reste néanmoins creux.

Précision : la précision correspond à la mesure dans laquelle la représentation d'un texte est conforme aux éléments de preuve disponibles.

Public actif : théorie selon laquelle les individus reçoivent et interprètent les messages des médias à la lumière de leur propre histoire, de leur propre expérience et de leur propre perspective, de sorte que différents groupes de personnes peuvent interpréter le même message de manières différentes.

Réglementation de la publicité : réglementation (autoréglementation ou réglementation légale) couvrant le domaine de la publicité et fournissant des définitions de la manière dont des termes tels que décence, honnêteté et véracité devraient s'appliquer à ce qui est autorisé.

Publicité : ensemble des pratiques et techniques qui attirent l'attention des consommateurs sur les produits ou les services dans le but de les persuader d'acheter le produit ou le service qui fait l'objet de la publicité ou de modifier leurs attitudes et comportements. Voir « Publicité ciblée » ci-dessous.

Marketing d'affiliation : processus en vertu duquel une filiale perçoit une commission pour la commercialisation des produits d'une autre personne ou entreprise.

Algorithme : séquence finie d'instructions, de programmes ou de codes bien définis et pouvant être mis en œuvre par ordinateur, généralement pour résoudre une série de problèmes ou effectuer un calcul.

Médias alternatifs : les médias alternatifs sont des sources de médias qui diffèrent des types de médias établis ou dominants (tels que les médias traditionnels ou les médias de masse) par leurs contenus, leur production ou leur distribution. Le terme *médias indépendants* est parfois utilisé comme synonyme pour mettre en avant l'indépendance vis-à-vis des grandes sociétés de médias, mais ce terme est également utilisé pour qualifier des médias jouissant de la liberté de la presse et indépendants de tout contrôle gouvernemental. L'expression médias alternatifs ne fait pas référence à un format spécifique et peut inclure la presse écrite, audio, vidéo, l'art numérique/en ligne et l'art de rue, entre autres.

114. Ce glossaire fait appel à plusieurs sources, dont Wikipédia. Il ne doit pas être lu comme un ensemble de définitions des termes fournis qui ferait autorité au sein de l'ONU.

Archétype : forme idéale ou modèle d'une personne ou d'un objet, qui est censé représenter les versions ultérieures de cette personne ou de cet objet.

Archiviste : professionnel de l'information qui évalue, recueille, organise, préserve, contrôle et donne accès à des documents et archives reconnus comme ayant une valeur à long terme.

Intelligence artificielle (IA) : étude, application et production de machines et de logiciels qui ont certaines des qualités dont l'esprit humain fait preuve, telles que la capacité à explorer le langage, à reconnaître des images, à résoudre des problèmes et à apprendre. Les États membres de l'UNESCO ont adopté une Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle en novembre 2021.

Il existe 3 types d'intelligence :

L'intelligence artificielle générale (IAG), qui serait à égalité avec les capacités humaines ;

L'intelligence artificielle faible (IAF), qui présente un ensemble de capacités limité ;

Intelligence artificielle faible (IAF) : également appelée intelligence artificielle étroite, elle est le seul type d'intelligence artificielle conçu avec succès à ce jour. L'IA faible est orientée vers des objectifs, conçue pour effectuer des tâches singulières telles que la reconnaissance faciale, la reconnaissance/l'assistance vocale, la conduite d'une voiture ou des recherches sur Internet, et très intelligente pour accomplir la tâche spécifique pour laquelle elle est programmée.

La superintelligence artificielle (SIA), dont les capacités sont supérieures à celles d'un être humain.

Public : groupe assemblé et considéré comme étant constitué de consommateurs potentiels de contenus particuliers. Compte tenu de la réalité de l'engagement actif envers les contenus, rendu possible par diverses entreprises de communication numérique de nos jours, il est parfois fait référence au « groupe autrefois connu sous le nom de public » et aux « prosommateurs » plutôt qu'aux « consommateurs » (passifs).

Apprentissage auditif : apprentissage par l'écoute, parfois groupé avec l'apprentissage visuel et l'apprentissage kinesthésique (voir ci-dessous) comme l'un des trois types d'apprentissage.

Publicité s'appuyant sur l'effet d'entraînement : forme de persuasion qui cherche à convaincre d'acheter un produit ou un service, ou d'adopter un comportement ou une attitude, pour éviter d'être laissé à l'écart.

Superproduction : produit, film, etc. qui rencontre un grand succès et génère beaucoup d'argent.

Chaîne de blocs : système utilisé pour effectuer un enregistrement numérique de toutes les transactions effectuées à plusieurs endroits différents, auquel est intégrée la vérification entre ces différents lieux. Il est souvent utilisé avec les applications de cryptomonnaie (comme le bitcoin) qui peuvent être achetées ou vendues et peuvent être en croissance constante avec l'ajout de blocs supplémentaires aux enregistrements.

Blocage : méthode technique ou éditoriale visant à entraver l'accès à des contenus numériques en empêchant l'accès à l'adresse d'un contenu numérique ou de sa source. Alors qu'auparavant il était seulement possible de bloquer ou d'autoriser l'accès, il existe désormais de nombreux autres moyens de blocage, qui vont du ralentissement de certains contenus ou services à certaines manières de marquer les contenus, de les contrebalancer avec d'autres contenus, etc.

Blog : site Web généralement tenu par une personne qui y publie des commentaires, des descriptions d'événements, des photos ou des vidéos. D'autres utilisateurs peuvent laisser des commentaires sous les entrées du blog, mais seul le titulaire peut le modifier. Les blogs sont parfois appelés « journaux de bord en ligne ».

Opérateurs booléens : mots simples (ET, OU, SAUF ou ET SAUF) utilisés comme conjonctions pour combiner ou exclure des mots-clés d'une recherche et ainsi obtenir des résultats plus précis et plus productifs.

Box-office : mesure de la popularité et de la réussite financière d'un film, d'un acteur ou d'une actrice. Le box-office correspond également au succès ou à l'échec financier d'un film ou d'une pièce, mesuré à l'aune de la vente de billets.

Intégration de marques et de produits : processus d'intégration de marques ou de produits dans des propriétés de divertissement préexistantes. Plutôt que de figurer simplement (et discrètement) en arrière-plan, la marque ou le produit fait partie intégrante du scénario ou de l'expérience.

Placement de marques et de produits : le placement de marque (souvent appelé « placement de produit ») est une pratique de plus en plus courante dans un nombre croissant de médias. Grâce au placement, une marque est incluse dans un programme de média de masse ou un contenu de plateforme numérique en échange d'une certaine rémunération de l'annonceur. La mise en avant des marques peut également être une forme de communication furtive, comme par exemple lorsque des « influenceurs » en ligne ne divulguent pas qu'ils sont parrainés par les marques des vêtements qu'ils portent ou de produits particuliers qu'ils recommandent d'une autre manière.

Journalisme citoyen : acte d'un citoyen qui n'est pas un journaliste professionnel et joue néanmoins un rôle actif dans le processus de collecte, de communication, d'analyse et de diffusion de nouvelles et d'informations.

Information contrôlée par les citoyens : une information contrôlée par les citoyens est plus qu'une information axée ou centrée sur les citoyens. Elle est parfois créée par des parties prenantes externes, dans un processus où les citoyens eux-mêmes jouent un rôle direct à un ou plusieurs points du cycle de vie ou de la chaîne de valeur de l'information.

Citoyenneté (active) : attribut d'un membre d'une communauté définie (politique, nationale ou sociale). La citoyenneté est généralement comprise comme correspondant à un ensemble de droits (par ex. de vote et d'accès au bien-être) et de devoirs (par ex. de participation). La citoyenneté active est la philosophie selon laquelle les citoyens devraient œuvrer à l'amélioration de leur communauté par la participation, le travail public et bénévole

et d'autres efforts visant à améliorer la vie de tous les citoyens. Il convient de signaler que, pour des raisons d'âge ou de nationalité, la citoyenneté légale d'un pays donné exclut souvent de nombreuses personnes vivant dans ce pays. Le terme « citoyenneté » dans l'EMI est utilisé dans un sens plus large que celui de « citoyenneté légale ».

Citoyenneté/responsabilité civique : attribut d'un membre d'une communauté sociale, politique ou nationale particulière. Le statut de citoyen, en vertu de la théorie du contrat social, comporte à la fois des droits et des devoirs.

Code de conduite et code de déontologie : un code de déontologie est plus vaste, et donne aux employés ou aux membres une idée générale des types de comportements et de décisions acceptables et encouragés au sein de leur entreprise ou organisation. Un code de conduite est plus ciblé. Il définit la manière dont les employés ou les membres doivent agir dans des situations spécifiques. Voir « Codes journalistiques » ci-dessous.

Système cognitif : catégorie de technologies faisant appel à l'informatique cognitive, au traitement du langage naturel et à l'apprentissage automatique pour permettre aux personnes et aux machines d'interagir plus naturellement afin d'étendre et d'amplifier l'expertise et la cognition humaines.

Communication : processus en vertu duquel les contenus sont rassemblés, canalisés et transmis par un expéditeur à un destinataire via un média. Toutes les formes de communication ne nécessitent pas un expéditeur, un message et un destinataire de manière linéaire et intentionnelle. Un destinataire n'a pas besoin d'être présent ou de connaître l'intention de l'expéditeur de communiquer au moment de la communication pour que l'acte de communication se produise. Un destinataire ne représente pas non plus la fin du processus de stimulus/réaction ; l'acte de réception d'un contenu implique un engagement susceptible de « décoder » le message d'une manière qui en modifie le sens par rapport au contexte de sa création originale.

Média communautaire : service de radiodiffusion offrant un troisième modèle en plus des radios commerciales et publiques. Il s'agit d'un service régi et produit par la communauté qu'il entend servir. Il peut s'agir d'une communauté géographique, d'identité ou d'intérêt (diffusion dans une langue autochtone, par exemple).

Contenu : messages significatifs variant en fonction des degrés de qualité et des formats technologiques. Les contenus comprennent des informations, aux côtés (et souvent éclipsées par) d'autres types de significations donnant la priorité au divertissement (tels que les films), à l'éducation (par ex. les documentaires) ou à la persuasion (comme la publicité). Les contenus comprennent aussi la désinformation, la mésinformation et les discours de haine qui exploitent les genres que l'on trouve dans les contenus d'information et de divertissement, par exemple, et sont manipulés pour faire croire qu'ils n'ont pas d'intentions cachées.

Analyse contextuelle : approche pédagogique de l'enseignement de l'EMI qui se concentre sur l'étude et l'analyse des contextes techniques, narratifs et situationnels des textes.

Convergence : capacité de transformer différents types de contenus (voix, sons, images ou textes) en code numérique qui devient ensuite accessible via divers dispositifs, de l'ordinateur personnel au téléphone mobile, créant ainsi un environnement de communication numérique. Ce terme peut également faire référence à une fusion d'institutions et de pratiques, par exemple à un journal d'information produisant des vidéos diffusées via une plateforme de communication numérique.

Droit d'auteur : ensemble de droits accordés à l'auteur ou au créateur d'une œuvre pour restreindre la capacité d'autrui à en copier, redistribuer ou remodeler le contenu. Ces droits sont souvent détenus par les sociétés qui parrainent l'œuvre plutôt que par les créateurs eux-mêmes, et peuvent être achetés et vendus sur le marché.

Réflexion critique : capacité à examiner et à analyser un contenu afin d'en comprendre et d'en évaluer les connexions logiques ainsi que les valeurs et les hypothèses plutôt que d'en accepter simplement les propositions pour argent comptant. Elle implique une forme de scepticisme et de questionnement différente du cynisme (qui pense connaître les réponses à l'avance et, en d'autres termes, émet un jugement fondé sur des a priori).

Culture : système partagé, appris et symbolique de valeurs, de croyances et d'attitudes qui façonnent et influencent la perception et le comportement, qui forme une « projection mentale » ou un « code psychique » abstrait. Le terme renvoie également à un modèle intégré de connaissances, de croyances et de comportements humains qui dépend des capacités que sont la pensée symbolique et l'apprentissage social.

Programme d'enseignement : ensemble de cours dont le contenu est conçu pour fournir une approche séquentielle de l'apprentissage.

Cyberharcèlement : forme de harcèlement faisant appel à des appareils numériques tels que les téléphones mobiles, les ordinateurs et les tablettes. Le cyberharcèlement peut se produire par le biais de SMS et d'applications, ou en ligne sur les réseaux sociaux, les forums ou les plateformes de jeux où il est possible de visualiser, de créer ou de partager des contenus. Le cyberharcèlement comprend l'envoi, la publication ou le partage de contenus négatifs, nuisibles, faux ou malveillants sur quelqu'un d'autre. Il peut inclure le partage d'informations personnelles ou privées sur une autre personne dans le but de l'embarrasser ou de l'humilier. Certaines formes de cyberharcèlement franchissent la ligne rouge et constituent des comportements illégaux, voire criminels.

Données : matière première de l'information, fragments discrets supposés avoir une signification potentielle. Les données peuvent donner lieu à des faits, et les faits peuvent à leur tour servir de nouvelles données pour la génération de nouvelles significations. La transformation de données telles que des faits ou des chiffres en références significatives peut enrichir la prise de décisions. De très grandes quantités de données sont établies par des traces numériques ou collectées autrement, puis stockées et traitées par la puissance informatique, de diverses manières qui dépassent les capacités des individus. D'importants débats portent sur la collecte, la possession et l'utilisation des mégadonnées, la représentativité de ces données et les impacts qui en découlent sur l'autonomie individuelle et les droits de l'homme tels que le droit à la vie privée.

Base de données : une base de données est une structure où sont stockées des informations organisées. La plupart des bases de données contiennent plusieurs tables numériques, dont chacune peut inclure plusieurs champs différents. La base de données d'une entreprise, par exemple, peut inclure des tables pour les produits, les employés et les dossiers financiers.

Démocratie : système de gouvernement où le peuple exerce l'autorité finale, directement ou indirectement par l'intermédiaire de ses agents élus choisis dans le cadre d'un système électoral libre. Elle implique également une liberté de choix par rapport aux décisions qui affectent la vie des individus et la protection des libertés et droits fondamentaux.

Citoyenneté numérique : l'expression renvoie à la mobilisation des TIC pour faire progresser des caractéristiques de la citoyenneté telles que la participation, les droits, la solidarité mondiale et les préoccupations de la communauté. La citoyenneté numérique est étroitement liée à l'éducation aux médias et à l'information et aux compétences numériques pour aborder des questions telles que la prévention du cyberharcèlement, la sécurité en ligne et la responsabilité numérique, ou encore la santé et le bien-être numériques. Elle se rapporte aux êtres humains qui cherchent de manière proactive à façonner et à utiliser les services technologiques, plutôt que vice versa, au service de l'intérêt public.

Empreinte numérique : ensemble unique d'activités, d'actions, de contributions et de communications numériques traçables qui se produisent sur Internet ou sur des appareils numériques.

Maîtrise du numérique : ce concept est souvent évoqué pour couvrir de nombreux sujets. Aux fins de ce programme d'enseignement, il a un sens plus étroit et doit être mis en parallèle avec d'autres compétences. Il ne s'agit donc pas de l'éducation aux entreprises de communication numérique, ni aux contenus utilisés par celles-ci, car ces éléments sont déjà couverts par l'éducation à l'économie politique et au genre. De la même manière, la maîtrise du numérique n'est pas conjuguée à l'éducation à la confidentialité ou à la maîtrise des données. Dans ce programme, la maîtrise du numérique est plus précisément la capacité à comprendre et à utiliser les technologies numériques, les réseaux ou les outils de communication pour localiser, évaluer, utiliser, créer et partager des contenus. Cela inclut la possibilité de transformer des données et des images par manipulation numérique. Cette compétence ne s'étend pas nécessairement à la maîtrise du codage, bien que cela soit possible.

Compétences numériques : désignent une partie de la maîtrise du numérique et couvrent la capacité technique à utiliser des outils numériques, même sans comprendre le code sous-jacent ou le caractère intrinsèque de la technologie numérique. La lecture et l'écriture de code informatique font souvent partie des compétences numériques, mais il en existe bien d'autres.

Codes directionnels et codes indicatifs : les codes directionnels visent à empêcher les comportements définis par certains acteurs comme étant contraires à l'éthique et, par conséquent, ces codes ont tendance à être principalement fondés sur des règles. Ils fournissent des directives de conduite spécifiques ou décrivent en détail les comportements acceptables et inacceptables. Les codes indicatifs visent à promouvoir un comportement éthique volontaire conformément aux normes définies.

Discours : traitement (parlé ou écrit) d'un sujet ou d'une problématique discuté longuement.

Désinformation : contenu faux et/ou trompeur. Une utilisation plus spécifique de ce terme se limite néanmoins aux contenus faux dont les auteurs connaissent la fausseté et ont l'intention de nuire. Ce sens du terme « désinformation » est à mettre en regard du terme « mésinformation », qui renvoie quant à lui aux contenus faux non concernés par ces critères de connaissance et d'intention. Dans les deux cas, cependant, l'impact potentiel peut être le même. Parce qu'il est difficile de déterminer le degré de connaissance et d'intention des auteurs en question, une approche a été mise en place pour identifier les contenus faux à travers les techniques employées pour les distribuer. En particulier, ce que l'on appelle des comportements « inauthentiques » et « coordonnés », par exemple de la part de faux comptes et dans le cadre de campagnes évidentes, sont des indices que des contenus peuvent être faux. En général, la désinformation déstabilise en agissant diamétralement contre l'accès à des informations vérifiables et fiables qui donnent tout son sens au droit à la liberté d'expression. La désinformation cherche généralement à séduire ses cibles en offrant des explications faciles comme les théories du complot, ou à intimider et à discréditer ceux qui disent la vérité afin de se faire passer pour crédible.

Diversité : véritables respect et appréciation de la différence, complémentaire à l'idée de pluralisme. Les sociétés ou systèmes démocratiques protègent et valorisent la diversité dans le cadre des droits de l'homme et du respect de la dignité humaine. Voir également la définition de « pluralisme des médias » ci-dessous pour en savoir plus.

Éditeur : personne responsable de la rédaction d'une publication, qui détermine le contenu final d'un texte, en particulier d'un journal ou d'un magazine. Il convient de différencier clairement l'éditeur d'un média de son propriétaire (ou de la société de communication numérique), qui fait référence à la personne ou aux parties prenantes qui possèdent le média en question, même s'il n'est pas rare que ces rôles soient exercés par une seule personne, ce qui n'est pas sans poser certains problèmes.

Indépendance éditoriale : liberté professionnelle conférée aux éditeurs pour la prise de décisions éditoriales conformes à la politique de l'institution et aux normes professionnelles au sens large, sans interférence du propriétaire de l'organe de presse ou de tout autre acteur étatique ou non étatique. Il est essentiel d'éviter le phénomène de « captivité des médias » (voir ci-dessous).

Éducation en vue du développement durable : l'éducation en vue du développement durable permet aux apprenants de prendre des décisions éclairées et des mesures responsables pour assurer l'intégrité environnementale, la viabilité économique et une société juste pour les générations actuelles et futures. Il s'agit d'une éducation globale et transformatrice qui aborde les contenus et les résultats de l'apprentissage, la pédagogie et l'environnement d'apprentissage.

Attrait émotionnel : persuasion basée sur la réaction émotionnelle plutôt que sur les faits et le raisonnement.

Égalité : idée selon laquelle chacun, quel que soit son âge, son genre, sa religion ou ses origines ethniques, jouit des mêmes droits. Il s'agit d'un principe fondamental de la Déclaration universelle des droits de l'homme tel qu'il est énoncé par les mots « la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ». L'idée de citoyenneté englobe les questions d'égalité.

Contenus fabriqués : contenus faux conçus pour tromper et pouvant nuire aux droits à la dignité, à la participation politique, à l'identité, etc.

Vérification des faits : démarche permettant de confirmer la vérité d'une allégation (affirmation écrite ou prononcée dans un discours ou image présentée comme étant vraie, etc.), souvent dans le cadre d'un processus de recherche ou de rédaction.

Faits : significations établies qui sont censées correspondre au monde réel. Le critère habituellement appliqué à l'affirmation d'un fait est sa vérifiabilité, c'est-à-dire s'il est possible de démontrer qu'elle correspond aux perceptions. Tout contenu n'est pas factuel (les opinions, par exemple, ne peuvent pas être prouvées ou réfutées). Dans de nombreux cas, comme pendant la crise du coronavirus par exemple, où les investigations de la science sont en cours, des inconnues empêchent de donner le statut définitif de fait à certaines affirmations, et même les faits établis peuvent prendre une nouvelle signification quand d'autres faits sont découverts ou introduits dans un récit plus large.

Faux liens : contenus dont les titres, les visuels ou les légendes ne correspondent pas aux contenus eux-mêmes. Il peut également s'agir de faux liens entre des faits qui permettent la construction de théories du complot.

Faux contexte : contenus authentiques partagés avec de fausses informations contextuelles. Également désigné par l'expression « information malveillante ».

Féminité : ensemble d'attributs, de comportements et de rôles généralement associés aux femmes et aux filles.

Attrait populaire : promotion d'un produit ou d'un service par des personnes ordinaires. Le but est de montrer que le produit ou le service est attractif et a de la valeur pour tout un chacun.

Liberté d'expression : droit humain fondamental. Le terme désigne non seulement la liberté de parole, mais également tout acte de recherche, de réception et de transmission d'informations. La liberté de la presse (voir ci-dessous) est un corollaire de ce droit et est essentielle à la construction et au soutien des communautés et de la société civile. La norme en matière de liberté d'expression, comme pour la plupart des autres droits de l'homme, est que la liberté est la condition par défaut et que toute ingérence dans ce domaine devrait être exceptionnelle. En vertu des normes internationales, les États ne peuvent restreindre la liberté d'expression que pour un ensemble limité de raisons (telles que la protection de la dignité de la personne, de la santé publique et de l'ordre public), et ces restrictions doivent être mentionnées dans la loi et proportionnées à l'objectif recherché.

Liberté d'information : droit des citoyens d'accéder à l'information détenue par des organismes publics ou à l'information privée produite dans le cadre d'un mandat public (par exemple, la recherche dans des établissements financés par le contribuable) ou d'un intérêt public majeur (par exemple, une marée noire).

Liberté de la presse : liberté des individus ou des institutions (et pas des médias) d'utiliser leur liberté d'expression pour rendre des contenus accessibles au public en utilisant un canal qui en permet la distribution de masse. La liberté de la presse implique l'absence de censure directe ou de contrôle par le gouvernement. Elle n'exclut pas l'application du droit de la concurrence afin d'empêcher les monopoles dans les médias ou les entreprises de communication numérique, ni l'attribution par l'État de fréquences de radiodiffusion ou l'application du droit d'auteur, de la protection de l'enfance ou d'autres restrictions lorsque celles-ci sont justifiées par des normes internationales.

Gardien : terme générique appliqué à toute personne ou entité (individu, institution ou algorithme) qui a pour rôle de filtrer ou de traiter de toute autre manière des contenus en vue de leur publication ou diffusion. Dans les médias, les gardiens interviennent à tous les niveaux de la hiérarchie médiatique, du journaliste qui décide des sources à inclure dans un article aux rédacteurs qui décident des articles à publier. Dans les entreprises de communication numérique, le rôle du gardien est exercé par des mesures algorithmiques qui, par exemple, recommandent ou élèvent certains contenus au détriment d'autres, et parfois par des modérateurs internes ou externalisés chargés d'interpréter les directives de l'entreprise au sujet des contenus.

Ne tenant pas compte du genre : terme utilisé pour décrire une hypothèse implicite selon laquelle le genre n'est pas pertinent, c'est-à-dire qu'il convient de traiter tous les genres de la même manière, indépendamment de leurs différences biologiques ou historiques. Bien que cela puisse ressembler à une contribution à l'égalité des genres, ce traitement générique peut finir par entraîner l'ignorance et la perpétuation des inégalités existantes.

Respect de la vie privée en fonction du genre : terme émergent utilisé par certains universitaires qui font des recherches sur la façon dont le respect de la vie privée pourrait porter ou signifier des normes de fonctionnement différentes pour les femmes et les hommes.

Sensible au genre : la sensibilité au genre est le processus par lequel les gens sont sensibilisés au rôle joué par le genre dans leur vie à travers la façon dont ils traitent les autres. Les relations entre les genres sont présentes dans toutes les institutions, et la sensibilité au genre se manifeste surtout par la reconnaissance des privilèges et de la discrimination liés au genre. Bien que toutes ne subissent pas les mêmes violences et discriminations, les femmes ont tendance à être désavantagées dans toutes les sociétés en raison des rôles traditionnels des genres et des stéréotypes de genre. Des formations sur la sensibilité au genre sont déployées pour éduquer les individus, généralement les employés, et les sensibiliser à la question du genre dans leur vie ou sur leur lieu de travail, dans des projets, des programmes et des activités en général.

Réactives en matière de genre : activités sensibles au genre et qui conçoivent des politiques et des initiatives visant à répondre aux différents besoins, aspirations, capacités et contributions des femmes et des hommes.

Transformatrices du genre : politiques et initiatives visant à combattre les causes fondamentales des politiques, pratiques et programmes discriminatoires existants et induisant des changements en faveur de l'égalité.

Genre : catégorie de composition artistique, musicale ou littéraire caractérisée par un style, une forme ou un contenu particulier.

Éducation à la citoyenneté mondiale : la citoyenneté mondiale renvoie au sentiment d'appartenance à une communauté plus large et à une humanité commune. Ce concept met l'accent sur l'interdépendance et l'interconnexion politiques, économiques, sociales et culturelles entre les collectivités locales, nationales et mondiales. Partie intégrante de la cible 4.7 du Programme 2030, l'éducation à la citoyenneté mondiale cherche à transformer les apprenants en les dotant des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour contribuer à la promotion de la tolérance, de l'équité et de la paix dans le monde. L'éducation à la citoyenneté mondiale adopte une approche pluridimensionnelle qui repose sur des concepts et des méthodes qui s'appliquent déjà dans d'autres domaines, notamment l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la paix, l'éducation en vue du développement durable et l'éducation pour la compréhension internationale », et elle vise à promouvoir leurs objectifs communs.

Gouvernance : concept mieux compris comme un système de gouvernement impliquant une interaction entre les institutions formelles et celles de la société civile. La gouvernance concerne ceux qui exercent le pouvoir, l'autorité et l'influence, la façon de les exercer et la manière dont sont adoptées les décisions et les politiques relatives à la vie sociale et publique. Ce concept est particulièrement pertinent pour les fournisseurs de contenus que sont les médias et les entreprises de communication numérique. La notion d'e-gouvernement ne doit pas être confondue avec celle de gouvernance (elle porte en effet sur l'utilisation des TIC par le gouvernement pour remplir ses fonctions).

Discours de haine : toute communication incitant à l'hostilité, à la discrimination ou à la violence contre un groupe défini de personnes en raison de leurs caractéristiques collectives (origine ethnique, genre, sexualité, etc.).

Autonomie ou pouvoir d'action : le pouvoir d'action renvoie à la capacité de façonner sa vie. L'autonomie est la capacité d'une personne à disposer d'elle-même ou à régir sa propre vie. Elle nécessite une pleine conscience des tentatives extérieures de manipuler ou d'inciter à adopter telle attitude ou tel comportement. L'autodétermination est menacée dès lors qu'il existe une asymétrie de l'information entre la personne concernée et les autres acteurs (et les algorithmes). Ces derniers peuvent connaître, se rappeler et mettre à profit de bien plus nombreuses informations sur l'individu concerné de manière à avoir un impact sur la psychologie, les aspirations, les espoirs, les craintes et les liens sociaux de cette personne. Cette préoccupation est particulièrement pertinente pour les enfants et les jeunes qui sont encore en train de former leur identité et qui sont plus sensibles

à la manipulation. Il s'agit également d'un risque pour les adultes vulnérables en raison de facteurs tels que la dépression, la solitude ou le deuil, qui peuvent être la proie de détenteurs de données profitant de ces moments de vulnérabilité.

Droits de l'homme : ensemble de droits et de protections considérés comme nécessaires pour protéger la dignité et la valeur personnelle d'un être humain. Ces droits sont habituellement inscrits dans des documents nationaux et internationaux qui les décrivent (tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Convention européenne des droits de l'homme, la Convention relative aux droits de l'enfant, etc.). Les droits des groupes ou des peuples visent en outre à protéger en particulier les groupes pauvres et/ou marginalisés de la société.

TIC : les technologies de l'information et de la communication comprennent tous les moyens techniques utilisés pour traiter l'information et faciliter la communication, y compris le matériel informatique et de réseau, ainsi que les logiciels nécessaires. En d'autres termes, les TIC comprennent les technologies de l'information ainsi que la téléphonie, les médias de radiotélévision et tous les types de traitement et de transmission audio et vidéo. Elles mettent en lumière le rôle des communications (lignes téléphoniques et signaux sans fil) dans les technologies de l'information modernes. Toutes les TIC sont électroniques, mais elles ne sont pas toutes numériques (bien que cela soit en train de changer). De plus, toutes les technologies numériques ne traitent pas de l'information et de la communication au sens de l'EMI, mais analysent par exemple les données relatives aux opérations commerciales, aux véhicules automobiles de pointe, à la surveillance du climat, etc.

Image : image ou représentation mentale emblématique.

Imposture : contenu dont les sources authentiques sont usurpées.

Mode privé ou incognito : dans ce mode, le navigateur crée une session temporaire isolée de la session principale du navigateur et des données de l'utilisateur. L'historique de navigation n'est pas enregistré et les données locales associées à la session, telles que les cookies, sont effacées à la fermeture de la session. Il faut toutefois signaler que cela ne signifie pas que les actions sont autrement chiffrées ou protégées contre les cookies de traçage ou d'autres logiciels couramment utilisés.

Éthique de l'information : branche de l'éthique qui se concentre sur la relation entre la création, l'organisation, la diffusion et l'utilisation de l'information, et sur les normes éthiques et codes moraux qui influencent les comportements humains au sein de la société.

Information pour le bien public : concept selon lequel, dans le cadre d'un plus large éventail de contenus, l'information est particulièrement utile au public, voire mérite le soutien du public et, en cas de besoin, son implication. Les bibliothèques, les musées, les archives, certains médias d'information (tels que les médias communautaires) et certaines institutions en ligne (telles que les centres de ressources communautaires) relèvent tous de ce terme compte tenu de leurs performances et de leurs besoins. Le journalisme, lorsqu'il est pratiqué conformément à ses normes éthiques et professionnelles, est un générateur d'information majeur.

Cycle de vie de l'information : ensemble des étapes par lesquelles passe chaque élément d'information enregistré (écrit ou informatisé), de sa création à son stockage et sa distribution, et jusqu'à son archivage ou sa destruction/perte. Ces étapes peuvent inclure un changement de format ou de support d'enregistrement afin de faciliter l'accès ou de mieux sécuriser le stockage. Le cycle de vie de l'information peut inclure une évolution de la valeur de l'information au fil du temps, avec la conversion des contenus en connaissances, voire en sagesse. Les utilisateurs doivent être conscients de la valeur et des implications leur engagement tout au long du cycle de vie de l'information.

Éducation à l'information : renvoie à la capacité de reconnaître quand l'information est nécessaire, et de localiser, évaluer, utiliser et transmettre efficacement l'information dans ses différents formats.

Confidentialité des informations/protection des données : la confidentialité des informations ou des données à caractère personnel (qui fait partie de la protection des données) est le lien entre la collecte et la diffusion des données, les technologies et les attentes du public en matière de confidentialité. La protection des données peut également couvrir les attentes des entreprises et des gouvernements quant à la protection des données confidentielles ou des secrets commerciaux, mais ces cas ne relèvent pas du droit à la vie privée. Les entreprises et les gouvernements ont cependant le devoir de protéger ce droit en ce qui concerne les données à caractère personnel qu'ils détiennent sur les citoyens.

Fournisseur d'informations : personne ou organisation qui fournit des informations collectées. Certains fournisseurs de contenus peuvent se spécialiser davantage dans l'information que dans d'autres types de contenus, mais la plupart fournissent des types de contenus différents. Si les médias d'information se spécialisent dans l'information, de nombreuses entreprises de médias fournissent à la fois des informations et du divertissement, et brouillent parfois la frontière entre les deux. Les bibliothèques proposent aussi bien des encyclopédies et des revues (information) que des romans (fiction). Les entreprises de communication numérique suscitent parfois des controverses car elles accueillent les contenus les plus divers au risque de propager la mésinformation, la désinformation et les discours de haine aux côtés de l'information, des arts créatifs, des vidéos de divertissement, des mèmes, des publicités, etc.

Société de l'information : société dans laquelle la création, la distribution et la manipulation de contenus constituent désormais l'activité économique et culturelle dominante. Une société de l'information peut être comparée aux sociétés dont la base économique est principalement industrielle ou agricole. Les machines-outils de la société de l'information sont les ordinateurs et les télécommunications.

Propriété intellectuelle : la propriété intellectuelle (PI) est une catégorie de propriété qui comprend les créations immatérielles de l'intellect humain. Il existe de nombreux types de propriété intellectuelle, certains pays en reconnaissant plus que d'autres. Les types de propriété intellectuelle les plus connus sont les droits d'auteur, les brevets, les marques déposées et les secrets commerciaux.

Gouvernance d'Internet : développement et application par les gouvernements, le secteur privé et la société civile, dans leurs rôles respectifs, de principes, normes, règles, procédures de prise de décisions partagées et programmes qui façonnent l'évolution et l'utilisation d'Internet. L'UNESCO met l'accent sur la valeur de la gouvernance multipartite, c'est-à-dire le compromis entre les différents secteurs qui vise à éviter que l'orientation numérique ne soit captée par un seul d'entre eux (par exemple, les entreprises ou les gouvernements). Ce principe s'applique à la formulation des lois, à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques (au niveau du gouvernement, des entreprises et des institutions), ainsi qu'au suivi et à l'examen.

Internet : système mondial de réseaux informatiques interconnectés qui utilise le protocole Internet (TCP/IP) standard pour servir des milliards d'utilisateurs à travers le monde. Il s'agit d'un réseau lui-même composé de millions de réseaux privés, publics, académiques, commerciaux et gouvernementaux, de portée locale à mondiale, reliés par un large éventail de technologies de réseau électronique et optique.

Intolérance : réticence à considérer et à respecter des points de vue, des croyances ou des comportements qui diffèrent des siens.

Mentions/publicités intégrées aux vidéos : mention explicite du nom et/ou du produit d'une marque sponsor dans une vidéo.

Apprentissage en puzzle : stratégie d'apprentissage coopératif qui permet à chaque élève d'un groupe « local » de se spécialiser dans un aspect lié à un sujet (par exemple, un groupe étudie les habitats des animaux de la forêt tropicale, un autre les prédateurs des animaux de la forêt tropicale).

Journalisme : collecte, production, édition et présentation d'informations vérifiées et d'opinions éclairées par des informations. Certains acteurs se concentrent sur la collecte (reportages), d'autres sur l'édition (éditeurs). Le journalisme peut être pratiqué par des personnes qui ne sont pas des journalistes de métier, tant que l'éthique professionnelle et les normes sont respectées. Personne ne devrait être attaqué pour avoir exercé sa liberté d'expression, et surtout pas ceux qui le font par le journalisme, qui est un service public. Le Plan d'action des Nations Unies sur la sécurité des journalistes et la question de l'impunité, dirigé par l'UNESCO, vise à protéger les journalistes.

Codes journalistiques : codes de déontologie/de pratique journalistique et autres codes (sur la diversité, par exemple). Ensemble de principes de conduite décrivant le comportement approprié de la part des journalistes afin qu'ils respectent les normes professionnelles les plus exigeantes. Des codes de ce type ont par exemple été établis par la Fédération internationale des journalistes (FIJ). Bien qu'il y ait des différences entre les divers codes existants, la plupart partagent des principes communs, comme la véracité, l'exactitude, la vérification, l'impartialité, l'équité et la responsabilisation vis-à-vis du public, car ils ont pour objectif l'acquisition d'une information digne d'intérêt et sa diffusion ultérieure au public.

Apprentissage kinesthésique : approche de l'apprentissage qui implique une activité physique plutôt que, par exemple, l'écoute d'une conférence.

Société du savoir/de la connaissance : le concept de société du savoir, auquel a contribué l'UNESCO, décrit un niveau supérieur de société de l'information. Il diffère du concept d'économie du savoir. Comme l'entend l'UNESCO, une société du savoir rassemble les capacités à identifier, produire, traiter, transformer, diffuser et utiliser l'information pour construire le savoir et l'appliquer au développement humain. Intrinsicquement, les sociétés du savoir reposent sur quatre piliers : la liberté d'expression, l'accès universel à l'information et à la connaissance, le respect de la diversité culturelle et linguistique, et l'éducation de qualité pour tous.

Connaissance : information convertie en quelque chose qui peut être appliqué (« savoir-faire ») ou utilisé pour la compréhension. Les connaissances peuvent être apprises. La connaissance est le fondement de la sagesse, qui permet de déterminer quelles connaissances s'appliquent dans des cas particuliers.

Axé sur l'apprenant : approche de l'éducation qui place l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage. Ici, les besoins et les aspirations des individus sont placés au centre de tout processus ou programme d'apprentissage, en se concentrant beaucoup sur les expériences qu'ils apportent à la situation d'apprentissage. Le concept intègre la notion de participation, et valorise la contribution de l'apprenant à la communauté d'apprentissage.

Compétences en bibliothéconomie : aptitudes à trouver, évaluer et utiliser des ressources de contenus dans le cadre de l'utilisation d'une bibliothèque.

Apprentissage tout au long de la vie : lié au concept de l'éducation axée sur l'apprenant, ce concept reconnaît que la vie ne « commence » ni ne se « termine » après un programme d'enseignement dispensé dans un temps et un espace spécifiques. Chaque individu apprend et interagit constamment avec des fournisseurs de contenus pour maintenir ce type d'apprentissage. Le développement de l'éducation aux médias et à l'information ne se limite pas à l'achèvement d'un programme, mais s'étend au-delà des contextes d'éducation formelle. L'apprentissage tout au long de la vie se produit dans divers milieux (lieux de travail, activités communautaires, établissements d'enseignement non formel, etc.).

Apprentissage automatique : utilisation et développement de systèmes informatiques capables d'apprendre et de s'adapter sans suivre des instructions explicites, en utilisant des algorithmes et des modèles statistiques pour analyser les tendances qui se dégagent des données et en tirer des conclusions.

Médias traditionnels : médias diffusés par les plus grands canaux de distribution, qui sont donc représentatifs de ce que la majorité des consommateurs de médias sont susceptibles de rencontrer. Ce terme désigne également les médias qui reflètent généralement les courants dominants de pensée, d'influence ou d'activité. Avec la prolifération continue des contenus via les entreprises de communication numérique, une fragmentation réduisant le rôle et la portée des médias traditionnels est observée.

Contenus manipulés : contenus ou images authentiques manipulés pour tromper.

Marketing : processus par lequel les entreprises suscitent l'intérêt pour des biens, des services et des idées. Le marketing génère la stratégie qui sous-tend les techniques de vente, la communication des entreprises et les évolutions commerciales. Les racines du marketing, les « communications stratégiques » et autres « opérations d'information », impliquent souvent des composantes visibles et des composantes cachées.

Masculinité : ensemble d'attributs, de comportements et de rôles généralement associés aux hommes et aux garçons.

Médias de masse : institutions et fournisseurs de médias cherchant à constituer de larges publics, même en fournissant potentiellement de la publicité microciblée et des flux de contenus individualisés.

Captivité des médias : forme de contrôle des médias réalisée par des mesures systématiques prises par les gouvernements et de puissants groupes d'intérêt. Cette captivité est assurée par le contrôle et l'abus des mécanismes de régulation des médias, des opérations des médias publics ou contrôlés par l'État, des fonds publics utilisés pour financer le journalisme et du favoritisme dans la propriété des médias privés.

Diversité des médias : diffère du pluralisme des médias (voir ci-dessous), bien que ce concept soit parfois appelé « pluralisme interne ». Ce concept renvoie à un ensemble de voix, d'opinions et d'analyses, au sein d'un média ou du secteur des médias. Le degré de diversité est souvent lié à l'étroitesse ou à l'étendue de la propriété, de la dotation en personnel et du public cible des médias en question. Un système médiatique inclusif fournit une grande variété de contenus, sous diverses formes et langues, ce qui permet au public de choisir et de se savoir pris en considération.

Éthique des médias : division de l'éthique appliquée qui traite des principes et normes éthiques spécifiques des institutions médiatiques, y compris les médias de radiotélévision, les studios de cinéma, les théâtres, les studios d'art et espaces d'exposition et la presse écrite, et ce aussi bien en ligne que hors ligne. L'éthique des médias promeut et défend des valeurs telles que le respect de la diversité des expressions culturelles, l'égalité et la non-discrimination, l'intégrité et le choix. L'éthique journalistique est plus spécifique et plus pertinente pour les médias d'information (mais elle est aussi pertinente pour les journalistes citoyens opérant en dehors des institutions).

Liberté des médias : voir « liberté de la presse » ci-dessus.

Indépendance des médias : absence de contrôle et d'influence externes sur une institution ou un individu travaillant dans les médias. Il s'agit d'une mesure de la capacité à prendre des décisions selon la politique éditoriale et les normes professionnelles, qui distingue les médias indépendants des médias contrôlés par le gouvernement ou par leur propriétaire. Son contraire est la « captivité des médias » (voir ci-dessus).

Langages des médias : conventions, formats, symboles et structures narratives qui indiquent la signification des messages des médias adressés à un public. Symboliquement, le langage des médias électroniques fonctionne de la même manière que la grammaire de la presse écrite.

Éducation aux médias : compréhension et utilisation des médias de masse de manière affirmée ou non affirmée, y compris la compréhension éclairée et critique des institutions médiatiques, de leur propriété, de leurs fonctions normatives et réelles, de leur emploi et des effets de leurs contenus. Elle comprend en outre la capacité à lire, analyser, évaluer et produire des communications sous différentes formes de médias (par ex. audiovisuel, écrit, graphique, jeux interactifs, etc.).

Propriété des médias : contrôle commercial et juridique des technologies interpersonnelles et de communication de masse par des individus, des entreprises et/ou des gouvernements. Aujourd'hui, la propriété et la responsabilité des entreprises de communication numérique sont également devenues un sujet de préoccupation majeur, compte tenu du rôle qu'elles jouent dans la fourniture de contenus (y compris les contenus des institutions médiatiques).

Pluralisme des médias : renvoie à la coexistence de différents types de médias. Il s'agit du contraire des services de médias centralisés, consolidés ou monopolisés. Le concept a également une résonance pour divers services numériques tels que les services d'accès à Internet, où la pluralité est considérée comme un bien social en ce qui concerne la réduction des coûts d'accès. Il attire également l'attention sur les questions relatives aux installations centralisées telles que les « boutiques d'applications » oligopolistiques, en particulier lorsque celles-ci privilégient les applications non rivales et désavantagent les concurrents, ou lorsqu'elles activent (ou désactivent) des paramètres de confidentialité. Dans le domaine des médias, le pluralisme couvre également les rôles distincts de trois secteurs des institutions médiatiques : les médias privés, les médias communautaires et les médias publics, chaque secteur étant différent des autres en termes d'objectif principal, de systèmes de financement, de gouvernance et de contenus. Le pluralisme des médias ne garantit pas la diversité des médias.

Violence dans les médias : concept très contesté, lié à diverses hypothèses relatives à l'appréciation personnelle et à l'impact potentiel. Il renvoie essentiellement aux contenus décrivant des menaces d'employer la force, l'emploi effectif de la force ou les conséquences de l'emploi de la force contre des êtres animés (y compris des personnages de dessins animés ou d'autres espèces, mais aussi les êtres humains). De nombreuses décennies de données scientifiques suggèrent que l'exposition à des médias violents augmente l'agressivité, tandis que certaines études contredisent cette idée et vont même jusqu'à mettre en lumière l'effet inverse. Dans les normes internationales, les contenus qui incitent à la violence et à la haine raciale sont légitimement restreints. Le Plan d'action de Rabat de l'ONU sur l'interdiction de l'appel à la haine met toutefois en garde contre le fait que les restrictions ne devraient être limitées uniquement aux cas d'expression significativement dangereuse, sur la base de l'évaluation de plusieurs points clés (tels que le statut de l'orateur, la probabilité et l'imminence d'une attaque, etc.). Les entreprises de communication numérique, grâce à leurs données en temps réel, sont en mesure d'évaluer quelles expressions (même subtiles, souvent appelées « appels du pied ») deviennent de véritables incitations. En théorie, ils pourraient agir de manière préventive et avant qu'il ne soit trop tard pour empêcher la violence.

Médias : terme utilisé d'au moins deux façons : pour faire référence aux institutions sociales et aux moyens techniques de communication. En ce qui concerne les institutions sociales, le terme fait souvent référence à des institutions qui produisent des informations et doivent respecter les normes relatives à la crédibilité des informations fondée sur un processus éditorial déterminé par des valeurs journalistiques et dont la responsabilité éditoriale est attribuée à une organisation ou à une personne morale. En ce qui concerne les technologies, le terme désigne les moyens physiques utilisés pour communiquer, comme le papier, la radiodiffusion, les films et la transmission numérique.

Médium : ce terme peut être synonyme de « médias » au sens technologique (voir ci-dessus). Il peut également désigner un canal basé sur une ou plusieurs technologies particulières. La télévision, par exemple, est un canal dont la diffusion peut se faire par satellite, par voie numérique, par un réseau Wi-Fi, un système de télécommunication 3G ou une ligne Internet fixe.

EMI : acronyme d'éducation aux médias et à l'information, qui renvoie aux compétences essentielles (connaissances, aptitudes et attitudes) qui permettent aux citoyens d'interagir efficacement avec les fournisseurs de contenus et de développer une réflexion critique et des compétences d'apprentissage tout au long de la vie pour interagir et devenir des citoyens actifs.

Mésinformation : couvre les contenus faux et trompeurs. Le terme est parfois utilisé dans ce programme pour couvrir la création et la diffusion trompeuses ou non intentionnelles de ces contenus. Au sens le plus étroit, il renvoie aux contenus faux mais pas créés dans l'intention de nuire, bien que leur effet puisse être aussi nocif (comme dans le cas des faux contenus antivaccin). La désinformation est souvent la source initiale de la mésinformation. Un même contenu (par exemple, « une élection a été volée ») peut être lancé dans l'intention de tromper, mais ensuite diffusé par des personnes qui croient honnêtement qu'il s'agit d'une véritable information. En d'autres termes, une même fausseté peut à la fois relever de la désinformation et de la mésinformation.

Contenus trompeurs : contenus qui cherchent à tromper en faisant croire à quelque chose qui n'est pas vrai.

Conservateur de musée : spécialiste de contenus chargé des collections d'un musée et participant à l'interprétation du matériel patrimonial, y compris des objets historiques. Le terme « conservation » s'est étendu aux sociétés de communication numérique et renvoie à la manière dont ces institutions ont établi leurs « fonds », c'est-à-dire leurs contenus promus par des algorithmes pertinents, etc. Le terme « modération » est utilisé pour désigner les interventions liées à la manière dont les utilisateurs interagissent avec la conservation.

Récit : narration d'une histoire ou d'une intrigue à travers une séquence d'événements. La plupart des informations factuelles sont structurées dans un récit plus large qui donne une importance à certains faits et fournit des orientations interprétatives à une personne qui interagit avec le texte en question. Les récits peuvent donc varier tout en restant néanmoins factuels. Certains récits insèrent cependant des mensonges ou des contenus trompeurs dans leur structure, ce qui constitue une technique de mésinformation et de désinformation.

IA faible : expression utilisée pour décrire les systèmes d'intelligence artificielle conçus pour gérer une tâche singulière ou limitée.

Nouveaux médias : contenus organisés et distribués sur des plateformes numériques.

Médias d'information : section des médias de masse qui se concentre sur la présentation des actualités au public. Elle inclut la presse écrite historique (par ex. journaux et magazines), la radio et la télévision, les médias d'information exclusivement en ligne, ainsi que d'autres entités telles que les ONG ou personnes pouvant produire des informations (par exemple via des pages Internet et des blogs).

Valeurs de l'actualité : ou critères d'actualité, déterminent la place généralement accordée à un article de presse et l'attention que lui porte le public. Parmi les valeurs les plus influentes de l'actualité, on compte la fréquence, l'imprévisibilité, la personnalisation, la signification ou le fait qu'elle découle d'un conflit. Ces valeurs de l'actualité tendent cependant à dévaluer des dimensions importantes des contenus informationnels telles que les processus (comme le réchauffement climatique) par rapport aux événements (comme les tempêtes), les personnes ordinaires par rapport aux élites, le traitement d'une élection sur la base de sujets plutôt que sous l'angle de la « course de chevaux », etc.

Ressources éducatives libres (REL) : supports d'enseignement, d'apprentissage et de recherche sur tout médium (numérique ou autre) qui appartiennent au domaine public ou qui ont été fournis sous une licence ouverte qui en autorise l'accès, l'utilisation, l'adaptation et la redistribution sans frais par d'autres personnes, sans restriction ou avec des restrictions limitées.

Participation (civique) : la participation est au cœur de la démocratie, avec pour objectif principal de faire en sorte que chaque individu puisse prendre sa place dans la société et contribuer à son développement. C'est un élément important pour la pratique démocratique et essentiel pour la prise de décisions, considéré comme la pierre angulaire des droits humains fondamentaux.

Approche pédagogique : principes généraux et méthodes d'éducation appliqués dans le cadre des pratiques d'enseignement. Voir le Module 1 de ce programme d'EMI pour des exemples d'approches pédagogiques en rapport avec l'EMI.

Information parfaite : hypothèse selon laquelle une personne dispose de toutes les bonnes informations dont elle a besoin pour prendre des décisions au bon moment.

Pluralisme : voir « Pluralisme des médias » ci-dessus.

Culture populaire : ensemble des idées, perspectives, attitudes, thèmes, images et autres phénomènes préférés en vertu d'un consensus informel dans le courant dominant d'une culture donnée, en particulier la culture occidentale de la première moitié du XX^e siècle et le courant dominant mondial émergent de la fin du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle.

Portail : idée de service ou de site Web offrant une large gamme de services tels qu'une messagerie électronique, des jeux, des citations, un moteur de recherche, des informations ou les cours de la bourse. Un portail Web offre une gamme de services courants si vaste que les visiteurs sont plus susceptibles de revenir plus souvent. Le contraire d'un portail est un « jardin clos » qui cherche à maintenir les utilisateurs dans un environnement limité, tel qu'une application de réseau social spécifique qui utilise des techniques psychologiques pour créer cette « attractivité », y compris en captant l'attention par les recommandations et l'engagement algorithmiques. Les possibilités de choix offertes par Internet signifient que les services de portail et de jardin clos trouvent constamment des moyens de surveiller les comportements des internautes via les cookies de traçage, par exemple, et en associant l'adresse IP unique de chaque utilisateur aux données recueillies sur différents sites Internet. Les portails appelés « boutiques d'applications » sont de plus en plus importants aujourd'hui et suscitent également des controverses en raison de ce qu'ils incluent et excluent, et au regard de leur modèle commercial parfois considéré comme relevant de l'extorsion.

Paramètres de confidentialité : section d'un site de réseautage social, d'un navigateur Internet, d'un logiciel, d'appareils numériques, etc. qui vous permet de contrôler en partie qui, parmi des tiers, peut directement consulter les informations vous concernant ou y accéder, en gardant à l'esprit que les services utilisés collectent également des données sur vous ou permettent leur collecte par les applications que vous utilisez ou les contenus auquel vous accédez. C'est par exemple le cas de votre fournisseur d'accès à Internet. Les applications que vous utilisez s'ajoutent à tout ceci, avec une gamme d'options supplémentaires.

Avis sur les produits ou services : opinions ou avis des clients sur des produits ou des services particuliers (par ex. un restaurant). Ils font souvent l'objet de critiques car ils peuvent être rémunérés et car leurs véritables motifs peuvent être cachés.

Prosommateur : personne qui consomme et produit des contenus.

Informations du domaine public : terme appliqué aux œuvres créatives originales, dont la poésie, la musique, l'art, les livres, les films, les designs de produits et d'autres formes de propriété intellectuelle comme les programmes informatiques. Le fait d'être dans le domaine public signifie qu'une œuvre créative peut être utilisée dans n'importe quel but souhaité par l'utilisateur. Les éléments du domaine public sont considérés comme faisant partie du patrimoine culturel collectif de la société en général, par opposition à la propriété d'un individu.

Intérêt public : concept de bien-être général ou de bénéfice pour l'ensemble du public, par opposition aux intérêts particuliers d'une personne ou d'un groupe. Il n'y a pas de consensus général sur ce qui constitue l'intérêt public, mais le terme reflète le sentiment que certains intérêts concernent tout le monde, indépendamment du statut ou de la position sociale, et nécessitent des mesures de protection. Parmi les exemples d'intérêt commun, citons la dénonciation de la corruption, la protection des enfants et la lutte contre le changement climatique.

Publicité de service public : type de publicité qui traite d'un aspect de l'intérêt public plutôt que d'un produit ou d'une marque.

Message d'intérêt public : message produit et diffusé sans frais dans l'intérêt du public et dans l'objectif de sensibiliser et de modifier les attitudes et les comportements du public à l'égard d'une question sociale.

Médias de service public : médias financés par l'État et souvent tenus de jouer un rôle dans l'intérêt public en fournissant une programmation équilibrée, diversifiée et représentative de la société dans son ensemble.

Sphère publique : espace public dans lequel les membres de la société peuvent échanger librement des nouvelles, des informations et des opinions, lieu où les individus se rencontrent et échangent des points de vue sur des questions d'intérêt commun en public, sur la base de l'égalité et de l'inclusivité. Jürgen Habermas est l'un des théoriciens modernes les plus influents de la sphère publique.

Racisme : croyance selon laquelle des facteurs génétiques ou culturels, socialement construits comme des signifiants constituant des races, sont des déterminants essentiels de traits humains et de capacités, et selon laquelle les différences raciales sont à l'origine de l'infériorité ou de la supériorité inhérente d'un groupe ainsi classé.

Réglementation : désigne les tentatives de contrôle ou de modification du comportement des institutions et des acteurs en élaborant et en appliquant des règles et des codes. Ces réglementations peuvent être adoptées par les États, idéalement dans le respect de cadres politiques et juridiques décidés démocratiquement. Un exemple est la réglementation sur la concurrence équitable contre les monopoles, ou sur l'attribution des spectres, le respect de la vie privée, le droit d'auteur et les discours de haine, etc. La réglementation directement adoptée par les institutions concernées est connue sous le nom d'autoréglementation ou de réglementation par les pairs, et devrait impliquer des arrangements incluant la société civile afin de permettre une évaluation et un appel indépendants, tels que les conseils de presse qui incluent des représentants publics. Le Conseil de surveillance de Facebook est une institution analogue dans le domaine des entreprises de communication numérique. Le terme « coréglementation » désigne généralement les systèmes impliquant conjointement la participation des États et du secteur privé (par ex. sur les questions de cybersécurité, de lutte contre le terrorisme et de protection de l'enfance).

Référentiel : lieu de dépôt, de stockage/entreposage ou de mise à disposition à des fins de distribution ou d'accès, source ou fourniture abondante : un référentiel d'information. Peut être physique ou électronique (généralement numérique dans ce dernier cas).

Représentation : processus en vertu desquels un texte construit représente, symbolise, décrit ou représente des personnes, des lieux, des événements ou des idées réels et existant en dehors du texte. Peut également signifier la relation entre des lieux réels, des personnes, des événements et des idées, et des contenus.

Révisionnisme et négationnisme : le négationnisme consiste en un déni de faits historiques et en leur falsification ou distorsion. Le révisionnisme est un terme plus large qui peut s'étendre à la réinterprétation académique relativement récente et raisonnée de l'histoire. D'aucuns affirment que le révisionnisme historique a été instrumentalisé afin de légitimer des « réinterprétations » de l'histoire injustifiées et motivées par des considérations politiques ou idéologiques. Le révisionnisme historique pourrait alors être une distorsion intentionnelle et reposant sur des motifs politiques et idéologiques de faits historiques faisant l'objet d'un consensus universitaire.

Droit à l'information : voir « Accès à l'information » ci-dessus.

Droit à la vie privée : droit à l'absence d'intrusion non autorisée et au respect du secret de ses affaires et relations personnelles. Véritable enjeu du monde contemporain, ce droit fondamental est défini comme suit à l'article 17 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques : « Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation ».

Autocensure : décision de réprimer son propre discours. Elle est prise par crainte ou déférence à l'égard des sensibilités ou préférences (réelles ou perçues) des autres et sans instruction apparente de la part d'aucune partie ou institution d'autorité particulière. Lorsque la répression est exercée sur ordre d'une partie externe, il s'agit de censure.

Autoréglementation : voir « Réglementation » ci-dessus.

Sexisme : préjugés ou discrimination fondés sur le genre, notamment discrimination à l'égard des femmes, comportements, conditions ou attitudes favorisant les stéréotypes sur les rôles sociaux fondés sur le genre.

Éducation sociale et émotionnelle : l'apprentissage socioémotionnel est le processus de développement et d'application des compétences sociales et émotionnelles. Il s'agit de l'ensemble de compétences qui permettent de faire face aux sentiments, de définir des objectifs, de prendre des décisions, de s'entendre avec les autres et de ressentir de l'empathie. (L'acronyme ASE, pour apprentissage socio-émotionnel, est également employé.)

Marketing social : marketing ayant comme principal objectif de parvenir au « bien social ». Dans le contexte de la santé publique, par exemple, le marketing social s'efforce de promouvoir la santé générale, de sensibiliser la population et d'induire des changements comportementaux.

Réseautage social : connexions en ligne avec des personnes dans des réseaux entourant des activités ou des intérêts communs. L'activité des réseaux sociaux inclut les personnes qui publient des profils contenant des informations sur elles-mêmes. Facebook, WeChat et VK sont des exemples de réseaux sociaux populaires. De nombreux utilisateurs de réseaux sociaux ont l'impression d'interagir avec d'autres utilisateurs, bien qu'en réalité ils interagissent également particulièrement avec les systèmes de conservation et de modération et les intérêts de l'entreprise de la plateforme, y compris les techniques de collecte de données et les messages publicitaires déployés par l'entité. En d'autres termes, une « plateforme » n'est pas une structure passive sur laquelle les individus peuvent se produire, elle est créée et exploitée pour satisfaire activement au modèle commercial de ses propriétaires.

STIM : acronyme désignant d'une approche de l'apprentissage et du développement qui intègre les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Grâce à cette approche, les élèves développent des compétences clés telles que la résolution de problèmes.

Public cible : groupe de personnes à qui un texte est spécifiquement adressé, et que le créateur ou le distributeur espère constituer sur la base d'un ensemble de caractéristiques communes telles que l'âge, le genre, la profession, la classe, etc.

Publicité ciblée : forme de publicité, y compris en ligne, dirigée vers des publics présentant certaines caractéristiques, en fonction de la personne ou du produit promu par l'annonceur. Ce concept a donné naissance à la publicité microciblée basée sur des milliers de points de données recueillis sur chaque individu, ce qui permet de comprendre la sensibilité de cette personne à la persuasion mieux qu'elle ne le pourrait elle-même. La publicité contextuelle est différente en ce qu'elle est diffusée par rapport à des contenus particuliers plutôt que par rapport au profil spécifique de chacun. La publicité qui cible les individus est de plus en plus automatisée et peut apparaître indépendamment des contenus en question, ce qui explique pourquoi de nombreuses marques sont de plus en plus préoccupées par l'association de discours de haine et de contenus misogynes comme conséquence directe d'opérations algorithmiques ne tenant pas compte des contenus.

Texte : dans le cadre de l'EMI, ce terme fait référence aux résultats individuels de la production des médias, non seulement écrits, mais aussi audio et vidéo, graphiques et liés aux jeux (par ex. un épisode de série télévisée, un mème, un livre, un numéro de magazine ou de journal, une vidéo d'« influenceur », une publicité, etc.).

Modèle BIG 6 du traitement de l'information : le Big 6 est un modèle de processus de résolution des problèmes liés à l'information par des personnes de tous âges. Ce processus est une approche systématique de la résolution des problèmes liés à l'information qui repose sur des compétences de réflexion critique. 1. Définition de tâche 2. Stratégies de recherche d'informations 3. Localisation et accès 4. Utilisation des informations 5. Synthèse 6. Évaluation.

Contenus générés par les utilisateurs : également appelés médias générés par les consommateurs ou contenus créés par les utilisateurs, les contenus générés par les utilisateurs correspondent aux divers types de contenus de médias accessibles au public qui peuvent être produits par les utilisateurs des médias numériques. Ceux qui consomment des contenus produisent donc également des contenus, souvent sans normes éthiques particulières. Les modèles de conservation des entreprises de communication numérique accueillent, tolèrent ou amplifient certains types de contenus générés par les utilisateurs, tandis que leurs activités de modération visent à faire respecter leurs politiques en matière de contenus, parfois en sollicitant l'aide des utilisateurs en général, des utilisateurs accrédités et de vérificateurs des faits externes rémunérés, avec plus ou moins de réussite.

Réseau privé virtuel (VPN) : un réseau privé virtuel étend un réseau privé sur un réseau public et permet aux utilisateurs d'envoyer et de recevoir des données sur des réseaux partagés ou publics comme si leurs périphériques informatiques étaient directement connectés au réseau privé. Les VPN peuvent contourner les blocs et les filtres, mais les utilisateurs ne sont pas automatiquement à l'abri de la surveillance et du traçage d'entreprise, même s'ils utilisent un VPN.

Apprentissage visuel : style d'apprentissage basé sur l'absorption d'images ou la visualisation de démonstrations.

Vlog : ensemble de vidéos publiées régulièrement sur Internet pour partager des réflexions ou expériences ou parler d'un sujet particulier.

Web 2.0 : applications facilitant l'interactivité et permettant aux utilisateurs de concevoir leurs propres fonctionnalités logicielles. Les applications du Web 2.0 soulignent l'importance de la collaboration et du partage.

Site Web : collection de pages Web, d'images et de données ayant un URL (Uniform Resource Locator) commun (voir « World Wide Web » ci-dessous).

Wiki : site Web généralement géré par plusieurs utilisateurs qui collaborent pour produire les contenus. Un wiki propose souvent de nombreuses pages et des contenus liés les uns aux autres, dont des commentaires, descriptions d'événements, documents, etc. Un wiki diffère d'un blog car son contenu est habituellement mis à jour par différents utilisateurs. En outre, une plus grande variété de matériaux peuvent y être téléchargés.

Wikibook : anciennement Wikimedia Free Book Project et Wikimedia-books, projet Wikimédia basé sur un wiki hébergé par la Wikimedia Foundation pour la création de livres et manuels électroniques à contenu libre et gratuit et de textes annotés que tout le monde peut éditer.

World Wide Web : service fonctionnant sur Internet qui permet de mettre à disposition d'énormes volumes de contenus en fournissant trois fonctions clés : un format de publication, le langage HTML (HyperText Markup Language) ; une adresse pour chaque information (connue sous le nom de Uniform Resource Locator, ou URL, soit localisateur uniforme de ressources) ; et un moyen de transférer des informations par le biais du protocole de transfert hypertexte (http).

REMERCIEMENTS

DEUXIÈME ÉDITION

Réviseurs :

Bernard Combes, Spécialiste de programme, Secteur de l'éducation, Éducation en vue du développement durable, UNESCO

Damiano Giampaoli, Spécialiste de programme, Division pour l'égalité des genres, UNESCO

Isabel Tamoj, Responsable de projet associée, Secteur de l'éducation, Section de l'éducation à la citoyenneté mondiale et pour la paix, UNESCO

Joyce Monteiro, Assistante spécialiste de programme, Secteur des sciences sociales et humaines, Dialogue interreligieux, UNESCO

Karel Fracapanj, Spécialiste de programme, Secteur de l'éducation, Section de l'éducation à la citoyenneté mondiale et pour la paix, UNESCO

Ke Leng, Coordinateur de programme, Secteur de la culture, Entité Politiques culturelles et développement, UNESCO

Peter Walleys, Responsable de projet, Secteur de l'éducation, Division du développement des enseignants, UNESCO

Contributeurs :

Réunion consultative internationale sur le programme d'EMI pour les enseignants, 12-13 septembre 2019

Albert K. Boekhorst, Chercheur, Université d'Amsterdam/Université de Pretoria

Alexandre Sayad, Coprésident, Comité directeur international de l'Alliance pour l'éducation aux médias et à l'information de l'UNESCO

Alice Lee, Professeure, Université baptiste de Hong Kong

Alton Grizzle, Spécialiste de programme, UNESCO

Arul Selvan, Professeur associé, École de journalisme et d'études des nouveaux médias, IGNOU

Bogdan Trifunovic, Président, Association des bibliothèques de Serbie

Carolyn Wilson, ancienne Présidente du Comité directeur international de l'Alliance pour l'éducation aux médias et à l'information de l'UNESCO, Conseil d'administration de HabiloMédias (Canada) et de MENTOR, association pour l'éducation aux médias (Espagne), Faculté d'éducation de la Western University

Dalibor Todorovic, Professeur en sciences informatiques, Serbie

Divina Frau-Meigs, Professeure et titulaire de chaire UNESCO, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

Felipe Chibás Ortiz, Professeur associé, Université de São Paulo

Igor Simic, Artiste cinéma/jeux, studio Demagog

Irina Zhilavskaya, Directrice de la chaire UNESCO Éducation aux médias et à l'information et Éducation des citoyens aux médias, Université d'État de Moscou

Jesús Lau, Directeur de la bibliothèque USBI-VER, Université de Veracruz, et Coprésident du Comité directeur international de l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO,

Katarina Aleksic, Directrice du Centre des technologies de l'éducation, Institut pour la qualité et l'évaluation de l'éducation

Lisa Serero, Responsable de projets éducatifs, Cartooning for Peace

Maha Bashri, Professeure associée, Université des Émirats arabes unis

Maja Zaric, Directrice d'unité au Département des médias, Ministère de la culture et des médias de la République de Serbie

Marjana Brkic, Centre pour la promotion des sciences de Serbie

Mouna Benslimane, Professeure, École des sciences de l'information

Olunifesi Suraj, Maître de conférences, département Communications de masse, Université de Lagos

Rachel Fischer, Chercheuse et coordinatrice, Information Ethics Network for Africa (IEN4A), Future Africa Institute, Université de Pretoria, et Coprésidente, Centre international pour l'éthique de l'information (ICIE)

Ramon Tuazon, Président, Asian Institute of Journalism et Secrétaire général, Asian Institute of Journalism/Asian Media Information and Communication Centre

Roxana Morduchowicz, ancienne Directrice du programme d'éducation aux médias, Ministère argentin de l'éducation

Sasa Mirkovic, Expert en médias et Chargé de cours à la Faculté des médias et des communications, Serbie

Tatyana Murovana, Spécialiste de programme, Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation

Violeta Kecman, Professeure de langue au Cinquième lycée de Belgrade, Serbie

Wallace Gichunge, Directeur, Centre pour l'éducation aux médias et à l'information

Xu Jing, Responsable de projet associé, UNESCO

Consultation régionale dans les États arabes, 8 et 10 décembre 2020

Abdelhamid Nfissi, Président, Forum international sur l'éducation aux médias et à l'information

Abtar Darsbau Singh, Professeur, Hmadan Bin Mohammad Smart University

Alton Grizzle, Spécialiste de programme, UNESCO

Anna Page, Productrice senior, Université ouverte du Royaume-Uni

Basu Der Kahe, Professeur, Université Mibhuvan

Bushro binti Ali, Maître de conférences, Institute of Teacher Education

Cathal de Paor, Directeur, Formation professionnelle continue, Mary Immaculate College, Université de Limerick

Connie Elaine George, Administratrice de l'éducation, Ministère de l'éducation, Îles Vierges britanniques

Danilo Padilla, Spécialiste de programme, UNESCO
Drissia Nfissi, Professeur, Université Moulay Ismail de Meknes
Enas Abulibdeh, Professeur assistant, Université d'Al Ain
Gabriel Elrhili, Spécialiste de programme, UNESCO
Gihan Osman, Professeur assistant en conception et technologies de l'enseignement, Université américaine du Caire
Naglaa Emary, Consultant et expert des médias à l'Université britannique d'Égypte
Ramon R. Tuazon, Président, Asian Institute of Journalism & Communication
Steve Nwokeocha, Directeur exécutif, Africa Federation of Teaching Regulatory Authorities (AFTRA)
Suad Al-Furraïn, Professeur associé, Faculté d'éducation de l'Université du Koweït
Sumayyah Abuhamdieh, Consultant en éducation, Université de Jordanie

Consultation régionale en Afrique de l'est, 5 mars 2020

Abas Mpindi, PDG, Media Challenge Initiative
Abdirahman Moallin Addow, Directeur, Institut national des télécommunications, Ministère somalien des postes, des télécommunications et de la technologie
Bruce Vitalis, Directeur exécutif, Centre pour l'éducation aux médias et développement communautaire (CEMCOD), Ouganda
Gundeea Narrainen, Maîtresse de conférences, École de communication, Université de Maurice
Elifas Bissanda, Vice-chancelier de l'Université ouverte de Tanzanie et Président de la Commission nationale de la République-Unie de Tanzanie pour l'UNESCO
Emmanuel Munyarukumbuzi, Assistant chargé de cours, Université du Rwanda
Farah Judith Isaacs, Administratrice de programme, Media and Information Literacy Learning Initiative (MiLLi), Namibie
Henry Kabwe, Directeur exécutif, Réseau de médias pour les droits des enfants, Zambie
John Oluoch, Doyen, École d'information et de communication, Université de Rongo, Kenya
John Okande, Administrateur de programme national, UNESCO
Kara Chaplain, Vice-doyen, département Journalisme et communication, Université de Djouba, Soudan du Sud
Levi Obonyo, Doyen, École de journalisme, Université Daystar
Menychle Meseret Abebe, Expert des médias, Chercheur et Chargé de cours, département Journalisme et communication, Université de Gondar, Éthiopie
Mirjam Gehrke, Directrice de programme, Coordinatrice nationale, DW Uganda
Olunfesi Suraj, Maître de conférences, département Communications de masse, Université de Lagos, Nigéria
Prossy Kawala, Directrice exécutive, Centre pour l'éducation aux médias et développement communautaire (CEMCOD), Ouganda

Rachel Fischer, Chercheuse et coordinatrice, Information Ethics Network for Africa (IEN4A), Future Africa Institute, Université de Pretoria, et Coprésidente, Centre international pour l'éthique de l'information (ICIE)

Rebecca Ryakitimbo, Coordinatrice nationale, Digital Grassroots, Tanzanie

Thomas Sithole, Cofondateur et Directeur exécutif du Centre zimbabwéen pour l'éducation aux médias et à l'information

Bruce Vitalis Ziraba, Directeur exécutif, Centre pour l'éducation aux médias et développement communautaire (CEMCOD)

Wallace Gichunge, Directeur exécutif, Centre pour l'éducation aux médias et à l'information, Kenya

William Tayebwa, Directeur, département Journalisme et communication, Université Makerere, Ouganda

Consultation régionale en Amérique latine, 29-30 juin 2020

Abel Antonio Grijalva Verdugo, Membre de la faculté, Département des sciences sociales et humaines, Universidad de Occidente

Abigail Castro de Pérez, ancien Ministre de l'éducation d'El Salvador

Adelaida Trujillo, Cinéaste

Alexandre Bianquini do Amaral, Journaliste et cinéaste, Université de São Paulo

Alexandre Fernandes Barbosa, Directeur, Centre régional d'études sur le développement de la société de l'information (cetic.br)

Alexandre Le Voci Sayad, PDG de ZeitGeist et Coprésident du Comité directeur international de l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO

Ana María Rodino, Consultante internationale, Éducation aux droits de l'homme

Anabella Serignese, Directrice, Association Conciencia

Ángel Martín Peccis, Directeur, Organisation des États ibéro-américains (OEI)

Camila Muñoz Churruca, Conseillère du projet de bibliothèque numérique pour les enseignants, Université de Santiago

Camila Ponce, Directrice, America Solidaria

Carlos Staff, Secrétaire général, CECC-SICA, ancien Vice-ministre de l'éducation du Panama

Carlos Vargas Tamez, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes

Carolina Casas, Directrice régionale, Sesame Street

Cecilia Martins, Coordinatrice du Comité interaméricain de l'éducation

Claudia Dulce Romero, Chaire UNESCO d'éducation pour une culture de la paix

Claudia Tobar, Directrice de l'Institut d'enseignement et d'apprentissage, Universidad San Francisco de Quito

Corrina Grace, Directrice exécutive, Asociacion SERES

Daniela Zallocco, Coordinatrice nationale, Réseau des écoles associées de l'UNESCO

Edgar Maestre Sierra, Directeur des programmes pour l'Amérique latine, Young Americas Business Trust

Edison Lanza, ancien Rapporteur spécial pour la liberté d'expression, Commission interaméricaine des droits de l'homme

Eduardo González Saá, Directeur exécutif, Centre bolivien de la recherche et de l'action éducatives

Emilio Garcia Mendez, Expert du droit à la liberté d'expression des enfants

Ernesto Reyna Alcántara, Vice-président exécutif, Conseil national sur le changement climatique

Esther Hamburger, Professeure, Université de São Paulo

Esther Kuisch-Laroche, Directrice, Bureau de l'UNESCO à San José

Facundo Galván, Expert en ECM et formation professionnelle des enseignants, Asociación SERES

Felipe Chibás Ortiz, Professeur associé, Université de São Paulo

Felisa Tibbitts, Spécialiste des sciences politiques, Professeure, ancienne Directrice de l'éducation électorale, Ministère argentin de l'intérieur

Gabriela Martini, Spécialiste des sciences politiques, Professeure dans diverses universités en Argentine, ancienne Directrice de l'éducation électorale, Ministère argentin de l'intérieur

Gilson Schwartz, Professeur associé, Université de São Paulo

Glenda Marisol Xulú Perez, Professeure, Asociación SERES

Guillermo Orozco Gómez, Professeur, Université de Guadalajara

Henry Arias Guido, Conseiller en éducation en vue du développement durable, Bureau des affaires internationales et de la coopération, Ministère de l'éducation publique du Costa Rica

Ismar Oliveira Soares, Professeur en Communication, École d'arts et communication, Université de São Paulo

Jamion Knight, Spécialiste de programme associé, UNESCO

Jesús Lau, Directeur de la bibliothèque USBI-VER, Université de Veracruz, et Coprésident du Comité directeur international de l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO,

Jose Fernando Mejía, Directeur de l'ECM, Convivencia Productiva

Kerstin Forsberg, Directrice, Platena Oceana Peru

Laura Engel, Chaire UNESCO en ECM, Université George Washington

Luisa Villegas, Spécialiste de l'éducation, Fondation panaméricaine de développement (PADF) établie par l'Organisation des États Américains

Manuel Salamanca Rangel, Directeur, Instituto de Derechos Humanos « Alfredo Vásquez Carrizosa »

Marcela Browne, Coordinatrice de la coopération, Fundación SES

Márcio Guerra Amorim, Directeur exécutif de l'unité Études et prospective, Confédération nationale de l'industrie

Maria Soledad Bos, Spécialiste de l'éducation, Banque interaméricaine de développement.

Mirian Vilela, Directrice exécutive, Secrétariat international de la Charte de la Terre

Mónica Reinoso, ancienne Vice-ministre de la Gestion de l'éducation
Nascira Ramia, Coordinatrice de l'éducation, Universidad San Francisco de Quito
Orlando Sáenz, Coordinateur, Alliance ARIUS
Roberto Beltrán, Chaire UNESCO d'éducation pour une culture de la paix
Rosa Campusano, Directrice exécutive, Institut national de formation des enseignants de la République dominicaine
Roxana Morduchowicz, ancienne Directrice du programme d'éducation aux médias, Ministère argentin de l'éducation
Sara Jaramillo, Directrice du Bureau national de l'Équateur, Organisation des États ibéro-américains
Silvia Bacher, Présidente, Las Otras Voces
Soledad Mena, Professeure, Universidad Andina Simón Bolívar
Tais Gadea Lara, Journaliste, Conexión Coral
Tomas Durán-Becerra, Directeur national de la recherche, Société nationale unifiée de l'éducation Nationale
Vicky Colbert, Directrice, Fondation Escuela Nueva

Consultation régionale en Afrique de l'Ouest, 7 juillet 2020

Aboubakar Ali Kore, Directeur général, Centre national des programmes
Akore Massa Zoumanigui, Directeur général, Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée (ISSEG)
Alain Sessou, Directeur, Maison des médias
Amivi Cra Komlan, Directeur de la formation, Ministère togolais de l'enseignement primaire et secondaire et de l'alphabétisation
Biyao Kokou Essohanam, Directeur de la formation, Ministère de l'enseignement primaire et secondaire (MEPS)
Camille Bulabula, Chef du Bureau de la communication et de l'information, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel
Cyrille Guel, Président fondateur et expert, EducommunikAfrik
Elvis Michel Kenmoe, Conseiller en communication et information, UNESCO
Émile-Pierre Bazyomo, Enseignant et chercheur, Observatoire des politiques publiques en éducation aux médias et au numérique en Afrique (OPENEMA)
Emmanuel Edima N'Guessan, Président, Conseil national de la jeunesse
Étienne Damome, Chargé de cours, Université Bordeaux-Montaigne
Evariste Hodonou, Président, CNPA-BENIN
Francis Babbey, Observatoire des politiques publiques en éducation aux médias et au numérique en Afrique (OPENEMA)
Georges Madiba, Enseignant et chercheur, Laboratoire de communication et Département de la communication, Faculté de lettres et sciences humaines, Université de Douala
Géraldine Apo Yanon, Experte et Chercheuse

Germain Gonzalo, Directeur, Collège de formation des enseignants de Porto Novo (langues, littérature moderne, histoire-géographie et philosophie)

Ibrahim Harouna, Directeur, Maison de la presse

Ibrahima Sarr, Assistant, CESTI/CODESRIA

Ismaila Camara, Présidente, Réseau des journalistes spécialisés en TIC (REJOTIC)

Jean Claude Bationo, Directeur général, École supérieure de Koudougou (ENS/Royaume-Uni)

Jean-Claude Coulibaly, Président du Conseil exécutif, Union nationale des journalistes de Côte d'Ivoire (UNJCI)

Kate Aduo-Adeku, Présidente du Comité exécutif, Forum de la Coalition sur les médias et l'éducation pour le développement en Afrique (CAFOR)

Khadim Diop, Président, Conseil national de la jeunesse

Léonce Gamai, Directeur général, BANOTOU (média en ligne)

Maidaji Mahamadou, Directeur général, Ministère de l'enseignement secondaire

Mamadou Kone, Directeur de la formation initiale, École normale supérieure d'Abidjan

Elvis Michel Kenmoe, Conseiller en communication et information, UNESCO

Noël Gbaguidi, Président, Conseil national de l'éducation

Pierre Chanou, Directeur, Institut national de formation et de recherche en éducation (INFRE)

Roger Kabore, Directeur général, École nationale des enseignants du primaire (ENEP) de Bobo Dioulasso

Romaine Raïssa Zidouemba, Coordinatrice, Réseau des initiatives des journalistes

Salzabo Dimougna, Responsable de la communication, Conseil national de la jeunesse du Tchad

Sounmaïla Moumouni, Directeur, École normale supérieure de Natitingou

Valy Sidibé, Directeur général, École supérieure d'Abidjan

Vinod Seegum, Président, Syndicat des professeurs de l'enseignement public (GTU)

Yaovi Ekoue, Directeur, École de formation des enseignants de Notsé

Zakiath Latondji, Président, Syndicat des professionnels des médias du Bénin (UPMB)

Zara Bakingue Gaoh, Directrice de la formation, Ministère nigérien de l'éducation primaire, de l'alphabétisation, de la promotion des langues nationales et de l'éducation civique

Consultation régionale dans les Caraïbes, 30 juillet 2020

Alexandre Le Voci Sayad, PDG de ZeitGeist et Coprésident du Comité directeur international de l'Alliance pour l'EMI de l'UNESCO

Anthea Henderson, Chargée de cours, École caribéenne des médias et de la communication (CARIMAC)

Asif Dover, Administrateur de l'éducation pour l'alphabétisation, Ministère de l'éducation de Saint-Vincent-et-les-Grenadines

Catherina Schönhammer, Administratrice de l'information publique, UNESCO

Charlene James, Assistante de programme, UNESCO

Cheryl Bernabe Bishop, Directrice des programmes, Ministère de l'éducation, du développement des ressources humaines et des affaires religieuses, Grenade

Cordel Green, Directeur exécutif, Broadcasting Commission of Jamaica

Daisy St. Rose, Bibliothécaire, Campus ouvert de l'Université des Indes occidentales

David Jenkins, Assistant informatique, UNESCO

Dorcas R. Bowler, Directrice des bibliothèques, Services nationaux des bibliothèques et de l'information, Ministère de l'éducation des Bahamas

Everton Hannam, Secrétaire général, Commission nationale de la Jamaïque pour l'UNESCO

Faryal Khan, Spécialiste de programme, UNESCO

Georgiane Adriana-Henriquez, Coach en informatique pour l'enseignement public, Écoles de l'enseignement public

Ingrid Peart-Wilmot, Administratrice en chef du mentorat, Conseil jamaïcain de l'enseignement

Isabel Viera Bermúdez, Conseillère en communication et information, UNESCO

Joan McDermott, Bibliothécaire, École des enseignants de Shortwood

Katherine Grigsby, Directrice et représentante, Bureau multipays de l'UNESCO pour les Caraïbes à Kingston

Kathy Mc Diarmed, Bibliothécaire adjointe principale, Bibliothèque Hunter J Francois

Kiran Maharaj, Président, Institut des médias des Caraïbes

Latoya Swaby-Anderson, Administratrice nationale, UNESCO

Marcellia Henry, Secrétaire générale, Commission nationale de Sint Maarten pour l'UNESCO

Marva C. Browne, Secrétaire générale, Commission nationale de Curaçao pour l'UNESCO

Nurizcka Everts, Ministère de l'éducation, des sciences, de la culture et des sports

Paulette Stewart, Directrice, Département des études en bibliothéconomie et information, Université des Indes occidentales, Mona

Valerie Clarke, Bibliothécaire de campus, Université des Indes occidentales, campus de Cave Hill

PREMIÈRE ÉDITION

CONTRIBUTEURS :

Rencontre internationale d'experts pour conseiller sur la stratégie et préparer le programme

Albert K. Boekhorst, Professeur invité, Département des sciences de l'information, Université de Pretoria, Afrique du Sud

Bandula P. Dayarathne, Professeur diplômé et développeur de programme, Institut national d'éducation, et Chargé de cours en éducation aux médias, Université de Colombo, Sri Lanka

Carmilla Floyd, Écrivaine, journaliste et formatrice des médias, Stockholm, Suède

Caroline Pontefract, Cheffe de la section pour l'éducation des professeurs, UNESCO, Paris

Carolyn Wilson, Présidente, Association for Media Literacy (AML), Ontario, Canada, et Instructrice, Institut de l'Ontario pour les études en éducation, Université de Toronto, Canada

C. K. Cheung, Formateur d'enseignants, Faculté d'éducation, Université de Hong Kong, Chine

Divina Frau-Meigs, Vice-présidente, Association internationale des études et recherches sur l'information et la communication (AIERI), Université Paris-Sorbonne, France

Évelyne Bevort, Directrice adjointe, Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI), Paris, France

Fackson Banda, SAB Limited – Chaire UNESCO Médias et démocratie, Université de Rhodes, Grahamstown, Afrique du Sud.

Jesús Lau, Directeur de la bibliothèque USBI-VER, Université de Veracruz, Mexique

Jordi Torrent, Chef de projet, Éducation aux médias, Alliance des civilisations, Nations Unies

José Manuel Perez Tornero, Vice-président, Association européenne pour l'intérêt des téléspectateurs (EAVI), Secrétaire général, Association internationale pour l'éducation aux médias (MENTOR), Universidad Autónoma de Barcelona, Espagne

Kwame Akyempong, Directeur adjoint, Centre for International Education, Université du Sussex, Brighton, Royaume-Uni

Manuel Quintero, Directeur général, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Mexique

Maria Ester Mancebo, Professeure en politiques éducatives, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay

Martin Hadlow, Directeur, Centre pour la communication et le changement social, École de journalisme et de communication, Université du Queensland, Brisbane, Australie

Noel Chicuecue, Administrateur national, UNESCO Mozambique

Penny Moore, Consultante en recherche éducative et Directrice exécutive, International Association of School Librarianship, Wellington, Nouvelle-Zélande

Ramon R. Tuazon, Président, Comité technique de la communication, Commission sur l'enseignement supérieur (CHED), et Président, Asian Institute of Journalism, Philippines

Rasha Omar, Directeur, Science Technology Track, Centre palestinien de développement des programmes d'enseignement, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Ramallah, Territoires palestiniens

Renato Operti, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève

Samy Tayie, Président, Association internationale pour l'éducation aux médias (MENTOR), Le Caire, Égypte

Toussaint Tchitchi, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

Deuxième rencontre internationale d'experts pour examiner la version préliminaire du programme

Ana Naidoo, Doyenne adjointe, Faculté d'éducation, Université de Pretoria, Afrique du Sud

Asim Abdul Sattar, Doyen, Faculté d'éducation, École d'enseignement supérieur des Maldives, Maldives

C. K. Cheung, Formateur d'enseignants, Faculté d'éducation, Université de Hong Kong, Chine

Carolyn Wilson, Présidente, Association for Media Literacy (AML), Ontario, Canada, et Instructrice, Institut de l'Ontario pour les études en éducation, Université de Toronto, Canada

Clement Lambert, Chargé de cours, Arts du langage/éducation à l'alphabétisation, Institut d'éducation, Université des Indes occidentales, Jamaïque

Jordi Torrent, Chef de projet, Éducation aux médias, Alliance des civilisations, Nations Unies

Jutta Croll, Directrice générale, Stiftung Digitale Chancen, Berlin, Allemagne

Kwame Akyempong, Directeur adjoint, Centre for International Education, Université du Sussex, Brighton, Royaume-Uni

Mouna Benslimane, Professeure, École des sciences de l'information, Maroc

Per Lundgren, Membre, Conseil d'administration, Sommet mondial sur les médias pour les enfants et les jeunes, Karlstad, Suède

Ramon R. Tuazon, Président, Comité technique de la communication, Commission sur l'enseignement supérieur (CHED), et Président, Asian Institute of Journalism, Philippines

Renato Opertti, Spécialiste de programme, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, Genève

Roxana Morduchowicz, Directrice du programme Escuela y Medios, Ministère argentin de l'éducation nationale, Buenos Aires, Argentine

Susan Moeller, Directrice, Centre international pour les médias et l'agenda public (ICMPA), Salzbourg, Autriche

Série d'ateliers de formation des formateurs et de consultations pour l'Afrique australe, l'Amérique latine et les Caraïbes, et l'Asie du Sud

Afrique australe

Allen Chaida, Chargé de cours, Faculté d'éducation de Caprivi, Namibie

Ana Naidoo, Doyenne adjointe, Faculté d'éducation, Université de Pretoria, Afrique du Sud

Andrew Stevens, Chargé de cours, Université de Rhodes, Afrique du Sud

Elizabeth Brown, Chargée de cours, Université de Namibie, Namibie

Gerhard Ngalangi, Chargé de cours, Faculté d'éducation de Rundu, Namibie

Gerrit Stols, Université de Pretoria, Afrique du Sud

Ina Fourie, Professeure associée, Département des sciences de l'information, Université de Pretoria, Afrique du Sud

Johan van Wyk, Bibliothécaire, Université de Pretoria, Afrique du Sud

John Nyambe, Institut national du développement de l'éducation, Namibie

Les Meiring, Chargé de cours, Université métropolitaine Nelson Mandela, Port Elizabeth, Afrique du Sud

Mabataung Metsing, Centre national de développement des programmes d'enseignement, Afrique du Sud

Mafata Paul Mafata, Faculté d'éducation du Lesotho, Lesotho

Mandie Uys, Chargée de cours, North-West University, Afrique du Sud

Marianne Hicks, Chargée de cours, Études internationales, Université de Monash, Afrique du Sud

Mary Anne Hood, Chargée de cours, Université de Fort Hare, East London, Afrique du Sud

Maryna Roodt, Chargée de cours, Université centrale de technologie, Bloemfontein, Afrique du Sud

Musa Hlophe, Concepteur de programmes de mathématiques, Responsable de l'information au Centre national des programmes d'enseignement (NCC), Afrique du Sud

Pentecost Nkhoma, Chargé de cours, Université de technologie de Tshwane, Pretoria, Afrique du Sud

Phindile Maureen Nxumalo, Directrice du Département de l'éducation, William Pitcher College, Swaziland

Sikhonzile Ndlovu, Responsable de la formation aux médias, Gender Links, Johannesburg, Afrique du Sud

Tulonga Henoch, Chargé de cours, Faculté d'éducation d'Ongwediva, Namibie

Van Heerden, Chargé de cours, Université du Cap-Occidental, Afrique du Sud

Wandile Sifundza, Éditeur de la lettre d'information SNAT, Association nationale des enseignants du Swaziland

Amérique latine et Caraïbes

Barbara Foster, Coordinatrice, Université des Indes occidentales, Mona, Jamaïque

Bob Harris, Journaliste indépendant, PBC TV, Kingston, Jamaïque

Catherine Gibson, Tutrice en études commerciales, École de formation des enseignants d'Erdiston, La Barbade

Dahlia Palmer, Chargée de cours, École de formation des enseignants de Shortwood, Kingston, Jamaïque

Deborah Francis, Maîtresse de conférences, École de formation des enseignants St Joseph, Kingston, Jamaïque

Elizabeth Terry, Présidente, ICT4D Jamaica, et Directrice Projets et partenariats, HEART Trust/NTA

Erika Vasquez, Directrice, Département des enseignements de base, Université nationale du Costa Rica

Erika Walker, Administratrice du programme national pour la communication et l'information, UNESCO Kingston, Jamaïque

Gillian Bernard, Consultant, UNESCO Kingston, Jamaïque

Hirfa Morrison, Bibliothécaire, Excelsior Community College, Kingston, Jamaïque

Isidro Fernandez-Aballi, Conseiller pour l'information et la communication pour les Caraïbes, UNESCO Kingston, Jamaïque

Jacqueline Morris, Chargée de cours, Université de Trinité-et-Tobago

Jennifer Palmer Crawford, Directrice de département, Formation des enseignants, Clarence Fitzroy Bryant College, Guadeloupe

Joseph Mckenzie, Maître de conférences, École de formation des enseignants de Moneague, Jamaïque

Linda Rozenbald, Formatrice d'enseignants, École supérieure de formation des enseignants, Leysweg, Suriname

Lionel Douglas, Professeur assistant, Université de Trinité-et-Tobago

Lorraine Jeanette Campbell, Directrice de l'éducation, Edna Manley College, Arts visuels et de la scène, Kingston, Jamaïque

Marlon Dixon, Caméraman, PBC TV, Kingston, Jamaïque

Melody Palmer, Responsable de programmes et Coordinatrice de réseau, ICT4D Jamaica

Royston Emmanuel, Chargé de cours, Sir Arthur Lewis Community College, Sainte-Lucie

Sonia Bennet-Cunningham, Directrice principale, VTDI, HEART Trust/NTA, Kingston, Jamaïque

Sylvia James-Mitchell, Chargée de cours, T.A. Marryshow Communication College, Grenade

Valentine Telemaque, Tutrice en TIC, Northeast Comprehensive School, Wesley, Dominique

Zellyne Jennings-Craig, Directrice, Faculté d'éducation, Université des Indes occidentales, Mona, Jamaïque

Asie du Sud

Abdul Rasheed Ali, Doyen, Faculté des arts, École d'enseignement supérieur des Maldives, Male, Maldives

Anjum Zia, Présidente du département Communication de masse, Université pour les femmes de Lahore, Pakistan

Anthony D'Silva, Institut Notre Dame pour l'éducation, Karachi, Pakistan

Arul Selvan, Professeur associé, École de journalisme et d'études des nouveaux médias, IGNOU, New Delhi, Inde

Braza Gopal Bhowmick, Secrétaire, Conseil des programmes et des manuels scolaires nationaux, Dacca, Bangladesh

Ima Naryan Shrestha, Administrateur des formations, Centre national du développement de l'éducation (NCED), Népal

Jigme Choden, Ministère de l'information et de la communication, Thimphu, Bhoutan

Mahalakshmi Jayaram, ancien membre du corps enseignant, Asia College of Journalism, Chennai

Mohammad Akhtar Siddiqui, Président, Conseil national pour la formation des enseignants (NCTE), New Delhi, Inde

Pradeepa Wijetunge, Directrice, Institut national de bibliothéconomie et des sciences de l'information (NILIS), Colombo, Sri Lanka

Premila Gamage, Bibliothécaire, Institut d'études politiques du Sri Lanka (IPS), Colombo, Sri Lanka

Rayhana Taslim, Professeure assistante, École de formation des enseignants de Dacca, Bangladesh

Shameem Reza, Professeur assistant, Département Communication de masse et journalisme, Université de Dacca, Bangladesh

Shreeram Lamichhane, Institut de formation des enseignants, Népal

Shuhudha Rizwan, Administratrice du développement de l'éducation, Centre de formation continue, Ministère de l'éducation, Male, Maldives

Yeshey Yang, Administrateur des politiques et de la planification, Ministère de l'information et des communications, Thimphu, Bhoutan



unesco

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

« ...les États signataires de cette Convention, résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d'acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives... »

– Extrait de l'Acte constitutif de l'UNESCO

« L'éducation aux médias et à l'information est une dimension essentielle de l'éducation morale et civique. Il s'agit également d'un droit fondamental de chaque citoyen de chaque pays du monde, afin que chacun puisse protéger sa vie privée et trouver sa place dans une société dont l'environnement technologique évolue de plus en plus rapidement. »

– Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO,
lors de la Réunion consultative internationale
sur les programmes d'éducation aux médias et à
l'information,
le 13 septembre 2019 à Belgrade (Serbie)



9 789232 002822