



Éducation aux médias et à l'information pour tous : combler les disparités

Analyse mondiale de l'état actuel de l'éducation aux médias et à l'information

PRINCIPALES CONSTATATIONS

- **Absence d'intégration systématique de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans les programmes scolaires nationaux** : la plupart des systèmes éducatifs nationaux n'intègrent pas encore de manière systématique l'EMI, telle que conceptualisée par l'UNESCO, dans leurs programmes scolaires. L'EMI englobe un vaste ensemble de compétences, notamment la pensée critique et la capacité à évaluer l'information.
- **Accent mis de manière excessive sur les compétences numériques** : de nombreux pays limitent l'EMI aux compétences numériques qui, bien qu'importantes, ne favorisent pas suffisamment la pensée critique.
- **Disparités régionales dans l'intégration des compétences en EMI dans les programmes scolaires** : des différences régionales marquées apparaissent lorsque l'on examine la manière dont ces compétences sont intégrées dans les systèmes éducatifs.
- **L'EMI est principalement enseignée dans les écoles primaires et secondaires**, mais rarement en tant que matière unique et à part entière.
- **L'EMI gagne en visibilité dans les politiques** : de plus en plus de pays y font référence dans des cadres de politiques plus larges, ce qui témoigne d'une reconnaissance croissante de son importance.
- **Une opportunité mondiale de progrès** : il existe une opportunité significative de développer l'EMI à l'échelle mondiale, puisque 171 des 194 États membres de l'UNESCO reconnaissent l'importance des compétences associées à l'EMI dans leurs cadres de politiques nationaux.
- **La reconnaissance n'a pas encore donné lieu à des effets concrets** : si l'EMI bénéficie d'une large reconnaissance dans les politiques, cela ne s'est pas encore traduit par un enseignement efficace dans les écoles, ni par des politiques et des stratégies globales et durables, ni par un financement dédié à grande échelle.

Introduction

Un adolescent qui parcourt son fil d'actualité est aujourd'hui assailli par un torrent d'informations : vidéos tendance, « astuces » santé, images générées par l'intelligence artificielle (IA) et dernières actualités, le tout mélangé de manière souvent difficile à déchiffrer. Ce flux constant comporte des risques réels : désinformation qui fausse l'opinion publique et peut influencer des élections, canulars viraux qui alimentent les divisions, et contenus préjudiciables qui sapent la confiance des jeunes et nuisent à leur bien-être. Les individus doivent avoir accès à l'information, aux médias et aux compétences numériques, et les acquérir afin de développer leur esprit critique. C'est là que la promotion de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) offre des réponses durables pour renforcer la résilience des individus, en aidant les apprenants à accéder à l'information, à l'analyser, à l'utiliser et à la créer, le tout de manière critique. La voie la plus ambitieuse et la plus durable pour les pays consiste à intégrer l'EMI dans les systèmes d'éducation formelle à tous les niveaux, et à l'ancrer dans des politiques nationales claires, afin de garantir un accès plus large et permanent à ces compétences pour l'ensemble des citoyens.

Depuis plus de trois décennies, l'UNESCO joue un rôle central dans la promotion de l'EMI en tant qu'élément essentiel des compétences, du développement démocratique, des libertés et de la paix au XXI^e siècle. Les actions de l'Organisation en matière d'EMI s'inscrivent dans le cadre de son mandat des Nations Unies visant à promouvoir la liberté d'expression, le droit d'accès à l'information et à instaurer la paix dans l'esprit des femmes et des hommes de tous âges. L'UNESCO soutient ses États membres en renforçant leurs capacités et en leur proposant une coopération technique pour intégrer l'EMI dans les systèmes éducatifs nationaux, et pour élaborer des cadres de politiques et de stratégies d'EMI garantissant une diffusion équitable et à long terme de ces compétences essentielles. Cet objectif a été réaffirmé par les États Membres de l'ONU dans le Pacte pour l'avenir de l'ONU, adopté lors du Sommet de l'avenir en 2024.

Cependant, malgré la reconnaissance croissante de l'importance de l'EMI, les données mondiales fiables sur l'état des politiques nationales en la matière et sur l'intégration de l'EMI dans les programmes scolaires sont largement indisponibles ou opaques et difficiles à analyser. Si certaines études régionales et nationales ont fourni des informations précieuses, ces initiatives ont été fragmentées et irrégulières, ce qui rend difficile l'évaluation des progrès à l'échelle mondiale. La demande de telles données n'a cessé d'augmenter de la part des pouvoirs publics, des éducateurs, des chercheurs et des organisations internationales, qui souhaitent tous disposer de repères plus clairs pour orienter les politiques et les stratégies en matière d'EMI. Afin de combler cette lacune critique en matière de connaissances et de soutenir l'élaboration de politiques et d'actions fondées sur des données probantes, l'UNESCO a lancé une étude mondiale entre février et juin 2025 pour dresser un état des lieux de l'adoption et de l'intégration de l'EMI dans ses 194 États membres au moment de l'étude. Cette étude a permis d'établir une base de référence essentielle sur laquelle s'appuyer et qui servira à suivre les progrès réalisés.

Méthodologie

L'étude a permis d'examiner deux dimensions : 1) l'intégration de l'EMI dans les programmes d'enseignement nationaux et 2) l'élaboration et l'adoption de politiques liées à l'EMI. Dans le cadre de cette étude, les pays étaient considérés comme ayant des politiques en matière d'EMI s'il existait des preuves de politiques et de stratégies à part entière en la matière, ou si des déclarations de politiques et des actions stratégiques substantielles en faveur de l'EMI étaient incluses dans des cadres de politiques nationaux plus larges, tels que l'éducation, la transformation numérique ou les stratégies en faveur de la jeunesse. L'étude a également pris en considération les pays qui mentionnent l'EMI dans des cadres de politiques plus larges, reconnaissant ainsi son importance. Concernant l'intégration de l'EMI dans l'éducation nationale, l'étude a permis d'examiner dans quelle mesure les compétences en EMI et les contenus en lien avec l'EMI sont décrits dans les documents relatifs aux programmes scolaires nationaux. Elle a également permis d'analyser si l'EMI est enseignée comme une matière spécifique ou intégrée dans différentes disciplines, si elle est obligatoire ou facultative, et à quels niveaux d'enseignement elle est proposée.

Les constatations, bien qu'instructives, ont leurs limites. Les différences entre les terminologies, les approches et les concepts utilisés par les pays pour décrire l'EMI compliquent les études comparatives. Dans certains cas, les politiques renvoient à des domaines connexes tels que l'alphabétisation numérique, les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, l'éducation civique ou les compétences en communication, ce qui nécessiterait une étude plus approfondie pour évaluer dans quelle mesure et comment l'EMI y était abordée. L'étude n'a pas évalué de quelle manière l'EMI est enseignée dans les écoles ni les types de pédagogie utilisés. Ce sujet fera l'objet d'évaluations futures.

Cette cartographie visait non seulement à dresser un état des lieux actuel, mais aussi à identifier les tendances et les disparités régionales, à mettre en évidence les lacunes en matière de politiques et à signaler les possibilités d'intensifier et de renforcer la mise en œuvre de l'EMI à l'échelle mondiale. Les constatations ont été validées de manière croisée à l'aide de sources vérifiables, en consultant des ONG et des partenaires internationaux, et en recueillant les contributions de membres du personnel des bureaux nationaux et régionaux de l'UNESCO.

Pour la présente étude, le système de classification régionale de l'UNESCO a été utilisé pour regrouper les pays en cinq régions géographiques : 1) Afrique, 2) États arabes, 3) Asie et Pacifique, 4) Europe et Amérique du Nord, et 5) Amérique latine et Caraïbes. Dans certains cas, un pays peut appartenir à deux régions, par exemple l'Afrique et les États arabes. Toutefois, afin d'assurer la cohérence et d'éviter les doublons, les pays considérés comme appartenant à deux régions n'ont été comptabilisés qu'une seule fois dans le cadre de leur classification régionale la plus large. Par exemple, les pays d'Afrique du Nord, qui font également partie des États arabes ont été comptabilisés uniquement dans la *région* Afrique.

DESCRIPTION DES PRINCIPALES CONSTATATIONS

Partie 1 : État des lieux mondial de l'intégration de l'EMI dans les programmes scolaires

L'école étant obligatoire pour la plupart des citoyens, l'intégration de l'EMI dans les systèmes d'éducation formelle est le moyen le plus efficace d'atteindre systématiquement les jeunes populations. Cette approche garantit que tous les apprenants, quelle que soit leur origine, acquièrent les compétences nécessaires pour participer de manière critique et éthique à la société actuelle, saturée d'informations. Les écoles offrent des environnements structurés, inclusifs et durables qui permettent d'ancrer ces compétences essentielles dès le plus jeune âge et de les renforcer progressivement tout au long de la scolarité.

Cette étude a permis d'évaluer dans quelle mesure et comment l'EMI est actuellement prise en compte dans les systèmes éducatifs nationaux des États membres de l'UNESCO, à travers son intégration dans les programmes scolaires. Afin de refléter les variations mondiales dans la pratique, l'étude a également fait la distinction entre deux types de contenus dans l'intégration de l'EMI :

- le contenu de l'EMI qui s'aligne sur le cadre de compétences de l'UNESCO pour un engagement critique, éthique et participatif envers l'information, les médias et la technologie numérique ; et
- le contenu qui se concentre uniquement sur les compétences numériques, où le contenu éducatif offre exclusivement des compétences techniques pures.

Elle a également permis d'examiner le format de ces deux types d'intégration, notamment si ces compétences sont incluses dans les écoles en tant que matière spécifique ou intégrées aux disciplines existantes (approche transversale), si elles sont obligatoires ou facultatives, et les niveaux d'enseignement auxquels elles sont introduites, du primaire au supérieur.

Les constatations présentées ci-dessous offrent une vue d'ensemble de la situation de l'EMI dans l'éducation au moment de l'étude, en mettant en évidence les tendances et les lacunes importantes.

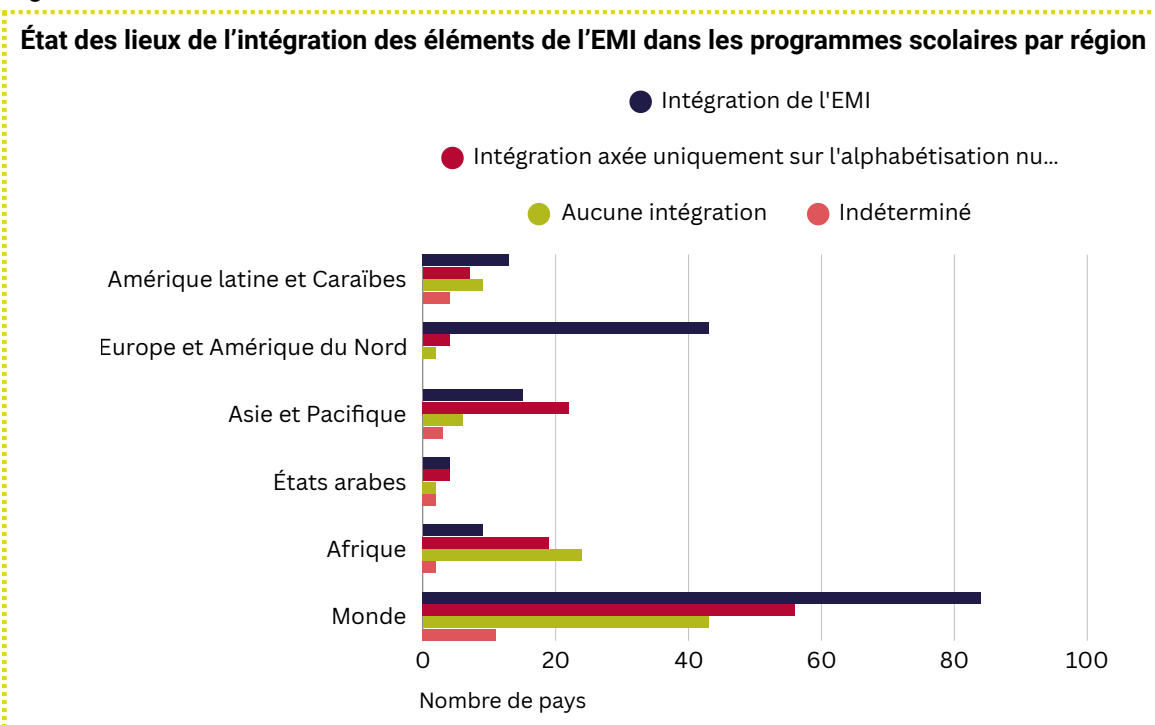
Constatation 1 : l'intégration systématique de l'EMI (telle que conceptualisée par l'UNESCO et incluant la pensée critique) est encore absente de la majorité des systèmes éducatifs nationaux dans le monde.

À l'échelle mondiale, 84 pays sur 194 (43 %) intègrent des éléments de l'EMI, telle que la décrit l'UNESCO, dans les programmes scolaires de l'éducation nationale formelle. Par ailleurs, 56 pays (29 %) ont également intégré certains éléments de l'EMI dans leurs programmes nationaux, mais ils se limitent à l'alphabétisation numérique. Quarante-trois pays (22 %) n'intègrent pas du tout l'EMI, et les données disponibles pour 11 pays (6 %) étaient insuffisantes pour permettre une analyse appropriée de la situation.

L'examen de l'intégration des compétences en EMI dans les programmes scolaires nationaux révèle de fortes disparités régionales. La région Amérique du Nord et Europe est en tête, avec 91 % des pays qui intègrent l'apprentissage lié à l'EMI dans les programmes scolaires. En revanche, les progrès sont limités dans d'autres régions du monde : seuls 13 des 33 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que 15 des 46 pays d'Asie et du Pacifique, ont introduit des éléments d'EMI dans leurs programmes scolaires nationaux. Dans les États arabes, environ un tiers des pays intègrent certains contenus d'EMI dans leurs programmes scolaires. À l'autre extrémité du spectre, l'Afrique est confrontée à l'écart le plus important, avec seulement 9 pays sur 54 qui intègrent des aspects de l'EMI dans leurs programmes scolaires nationaux. Ces chiffres soulignent la nécessité urgente d'un engagement mondial accru pour doter les jeunes du monde entier des compétences essentielles leur permettant de naviguer dans le paysage informationnel complexe actuel.

Une image différente se dégage lorsque l'on se concentre sur les pays qui limitent l'EMI principalement à l'alphabétisation numérique. Selon les données disponibles au moment de l'étude, près de la moitié des pays de la région Asie et Pacifique (22 sur 46) ont adopté cette approche limitée, privilégiant les compétences techniques au détriment de la pensée critique et de l'évaluation dans le cadre de l'EMI. L'Afrique suit une tendance similaire, avec 19 de ses 54 pays. Dans la région Amérique latine et Caraïbes, 7 pays sur 33 entrent dans cette catégorie, tandis que dans les États arabes, 4 pays sur 12 font de même.

Figure 1



Qu'est-ce que cela signifie ?

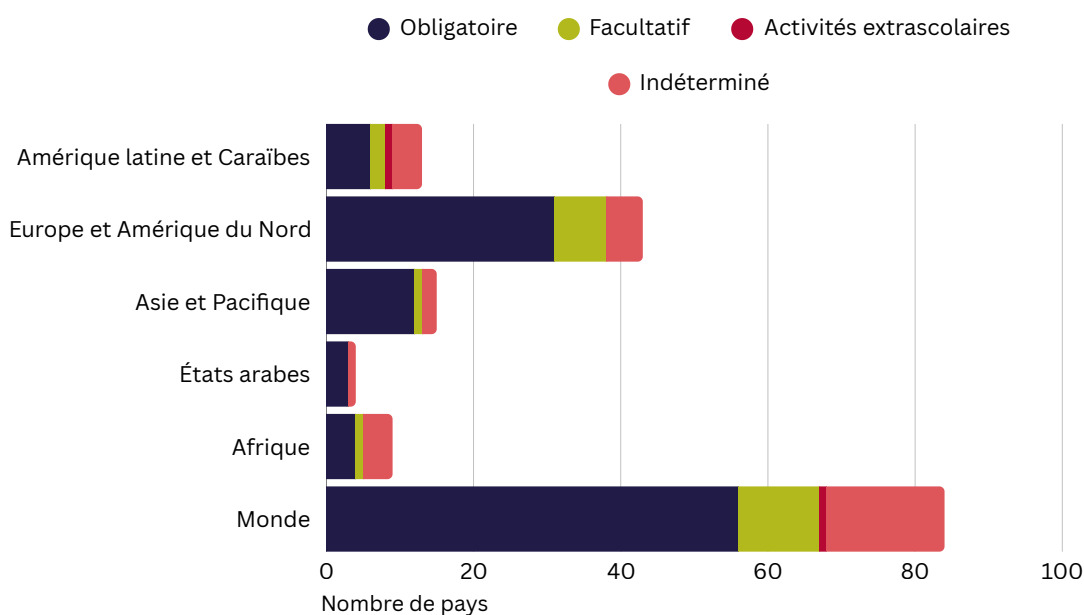
Les données disponibles au moment de l'étude reflètent un paysage mondial contrasté, dans lequel l'intégration de l'EMI dans l'éducation progresse, mais reste loin d'être systématique et universelle. Dans de nombreuses régions, les systèmes éducatifs s'appuient encore principalement sur l'alphabétisation numérique axée sur les compétences techniques pures, laissant ainsi de grandes lacunes dans la capacité des citoyens à naviguer dans l'univers médiatique, à en évaluer la crédibilité et à s'engager de manière significative dans les sociétés numériques.

Constatation 2 : l'EMI est principalement enseignée dans les écoles primaires et secondaires, mais rarement en tant que matière à part entière.

Selon les données disponibles au moment de l'étude, sur les 84 pays ayant officiellement intégré des aspects de l'EMI dans leurs programmes scolaires, la majorité (56 pays) prévoit d'en faire une composante obligatoire de l'éducation, 11 une matière facultative et 1 pays une activité extrascolaire. Dans 16 pays, les données disponibles étaient insuffisantes pour permettre une analyse appropriée de la situation. Les données présentent des tendances relativement cohérentes dans toutes les régions, ce qui indique qu'il n'y a pas de disparités extrêmes dans la manière dont l'EMI est positionnée.

Figure 2

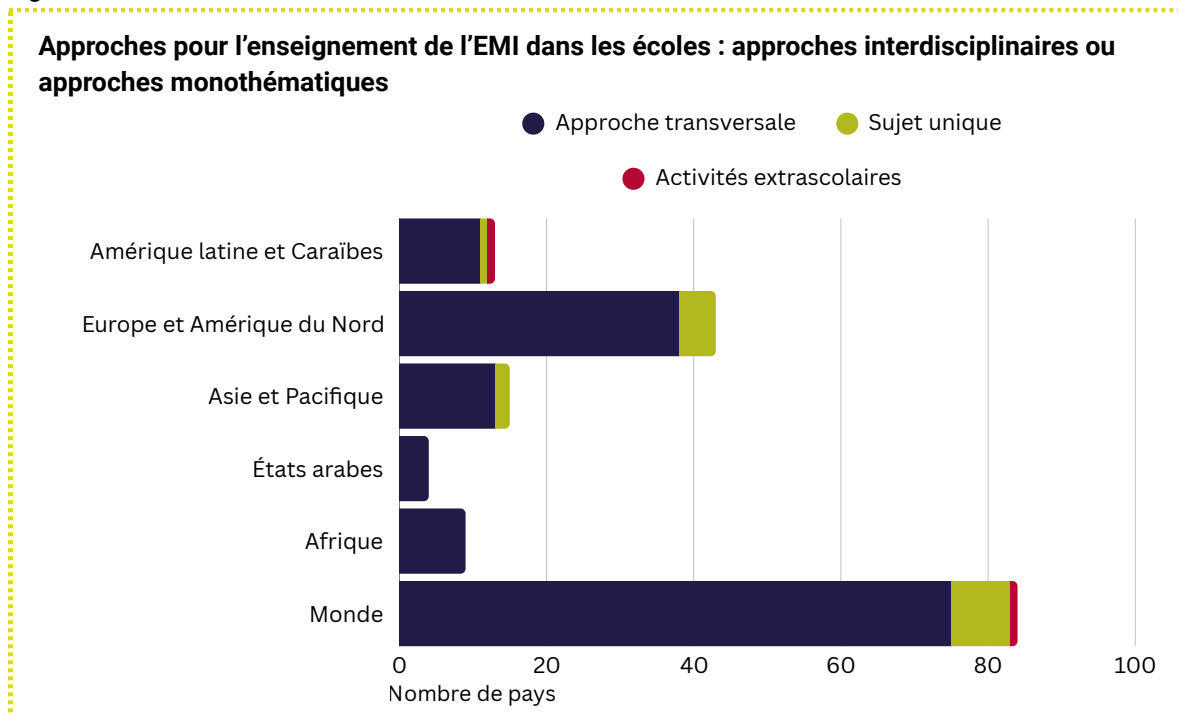
Approches pour l'intégration de l'EMI dans les programmes scolaires : obligatoire, facultatif ou extrascolaire



Ce qui ressort encore davantage, c'est le large consensus qui existe autour de l'approche interdisciplinaire : 75 pays ayant intégré des éléments de compétences en EMI dans leurs programmes scolaires le font dans le cadre de plusieurs matières plutôt que sous forme d'un cours à part entière. Cette approche témoigne d'une compréhension commune de la pertinence interdisciplinaire de l'EMI, qui présente des avantages et des inconvénients. Si l'intégration de l'EMI à plusieurs matières peut aider les apprenants à apprécier son application à divers aspects de la vie sociale, elle risque également de la marginaliser et de la rendre invisible. Elle rend également plus difficile le suivi, la mesure et le maintien de l'impact de l'EMI à long terme. En outre, le suivi et l'évaluation des résultats spécifiques à l'EMI restent essentiels pour garantir que les jeunes acquièrent véritablement les compétences essentielles visées. L'UNESCO recommande donc une approche mixte ou combinée, intégrant à la fois des cours à part entière et l'intégration de l'EMI dans plusieurs matières, lors de son intégration dans les systèmes éducatifs et de sa mise en œuvre dans les écoles ou les salles de classe. Ce point est souligné dans la deuxième édition du programme modèle de l'UNESCO pour l'EMI destiné aux éducateurs et aux apprenants, intitulé « Citoyens éduqués aux médias et à l'information – penser de manière critique, cliquer à bon escient ! ».

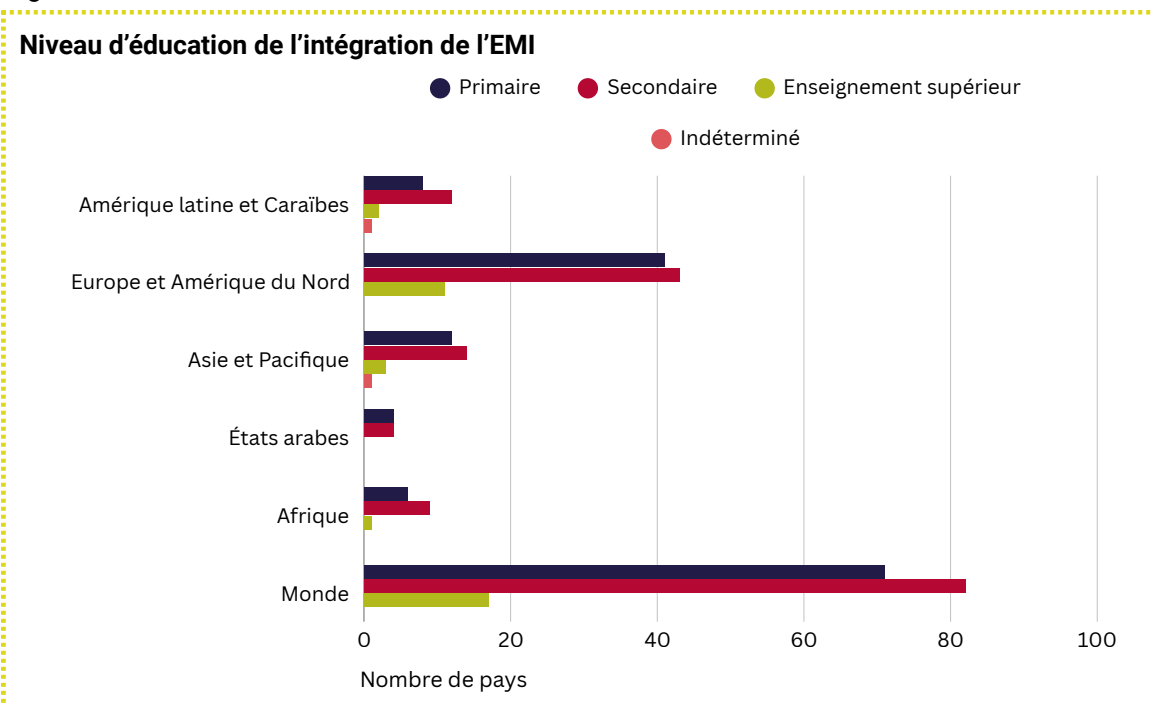
Lorsque l'EMI est intégrée à plusieurs disciplines et matières, les écoles la rattachent le plus souvent à l'éducation civique, aux langues et à la littérature, ainsi qu'aux sciences sociales. Seul un petit nombre de pays (8) conçoivent des cours d'EMI comme une matière distincte (ou l'intègrent dans une seule matière), et un seul pays la traite uniquement comme une activité extrascolaire, d'après les données disponibles.

Figure 3



Dans les pays où certains aspects de l'EMI ont été intégrés aux programmes scolaires formels, la majorité des pays l'ont introduit au niveau de l'enseignement secondaire (82), suivis par un nombre important au niveau de l'enseignement primaire (71), et une présence notablement limitée dans l'enseignement supérieur (17). Ces chiffres se recoupent, car certains pays intègrent l'EMI à deux ou trois niveaux d'enseignement. Bien qu'il existe des disparités régionales évidentes quant à l'intégration de l'EMI dans les systèmes scolaires (voir la constatation 1 de cette section), il existe un consensus mondial sur la nature transversale et obligatoire de l'EMI.

Figure 4



Qu'est-ce que cela signifie ?

L'intégration de l'EMI au niveau secondaire indique un fort consensus sur le fait que l'adolescence est une période cruciale pour acquérir des compétences essentielles en matière de médias et d'information. Cette période coïncide avec une plus grande autonomie dans l'utilisation des médias numériques et avec la construction de l'identité civique et sociale des jeunes. C'est donc un moment propice pour aborder de manière structurée l'éthique des médias et l'analyse de contenus, entre autres. De même, la présence de l'EMI dans l'enseignement primaire se fonde sur le fait que l'exposition des enfants aux écosystèmes d'information en ligne commence tôt et que les compétences fondamentales en EMI peuvent, et doivent, être développées dès le plus jeune âge.

En revanche, seuls 17 pays intègrent l'EMI dans l'enseignement supérieur, un écart important qui pourrait refléter la perception selon laquelle l'EMI est un ensemble de compétences à enseigner plus tôt. Cela peut également reposer sur des obstacles institutionnels à l'actualisation des programmes universitaires. Quoi qu'il en soit, cette omission compromet la possibilité d'une approche de l'EMI fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie et affaiblit le développement de capacités avancées et spécifiques à chaque discipline en la matière.

Constatation 3 : près d'un tiers des pays dans le monde limitent l'enseignement de l'EMI aux seules compétences techniques numériques pures, ce qui ne suffit pas à favoriser la pensée critique.

Parmi les 56 pays qui intègrent uniquement les compétences techniques numériques pures dans l'enseignement formel, l'approche est plus restrictive et plus compartimentée. Contrairement aux pays qui considèrent l'EMI comme un objectif éducatif global et transversal (voir la constatation 2), les approches axées uniquement sur les compétences numériques sont beaucoup plus susceptibles d'être intégrées à une seule matière liée aux TIC ou à la technologie, avec une moindre importance accordée à l'intégration interdisciplinaire ou au caractère obligatoire du contenu.

Figure 5

Approches pour l'enseignement des compétences numériques pures dans les programmes scolaires : obligatoire, facultatif ou extrascolaire

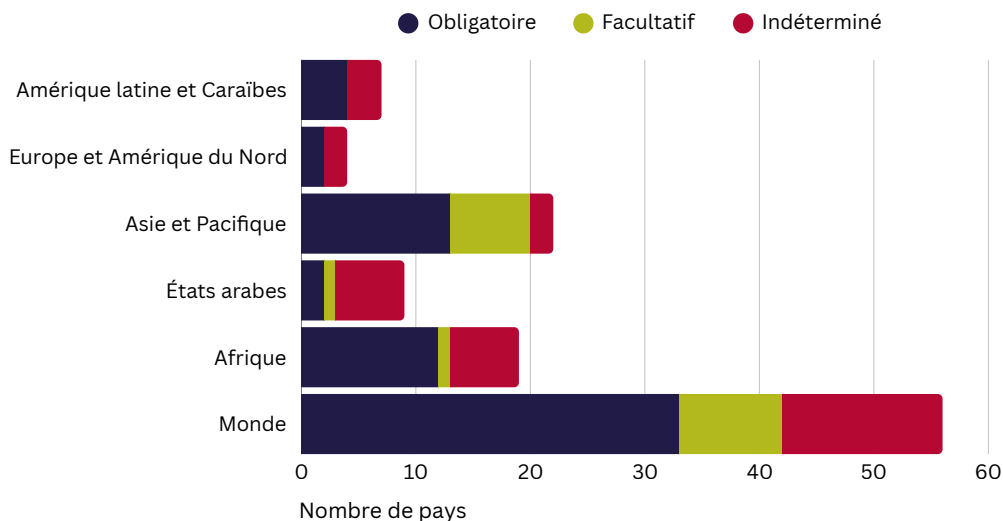
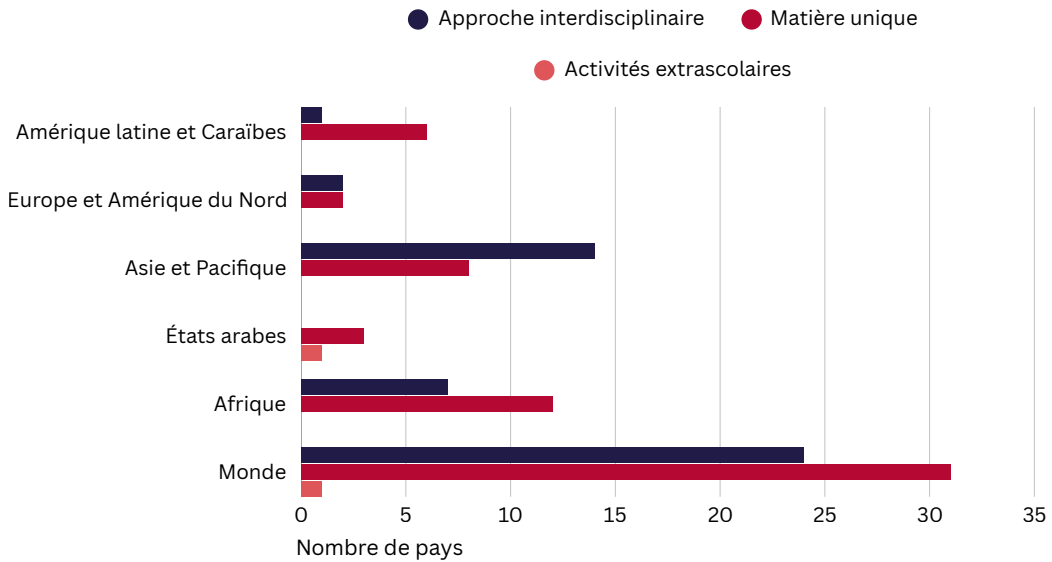


Figure 6

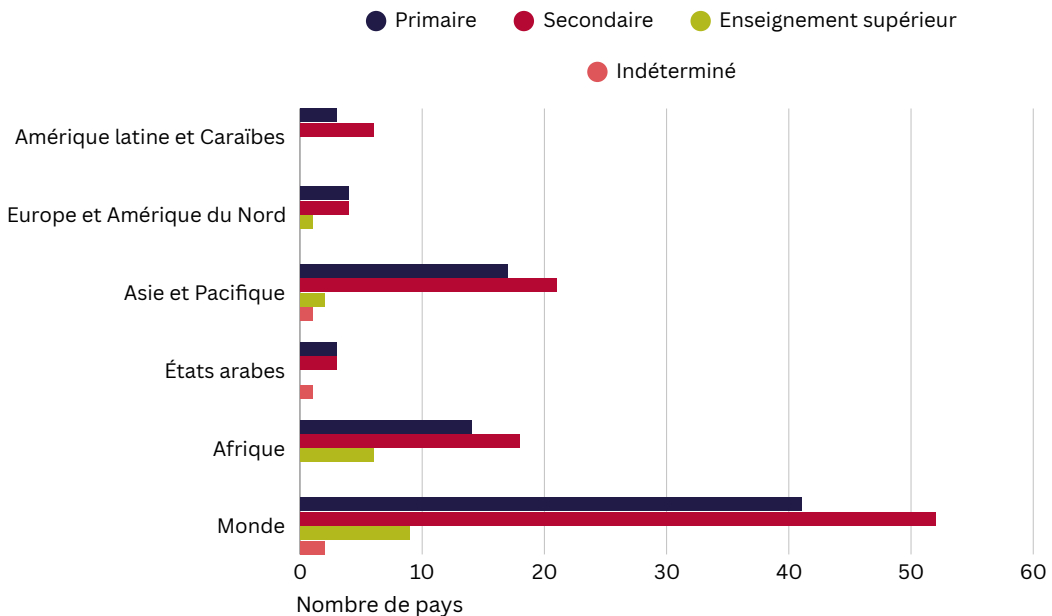
Approches pour l'enseignement des compétences numériques pures dans les programmes scolaires : approches interdisciplinaires ou approches monothématiques



Les compétences numériques (compétences techniques fondamentales) sont le plus souvent enseignées au niveau secondaire ; moins de pays les incluent dans l'enseignement primaire, et leur intégration au niveau universitaire est très limitée.

Figure 4

Niveau d'éducation de l'intégration des compétences numériques uniquement



Qu'est-ce que cela signifie ?

Cette tendance indique que lorsque l'EMI est réduite aux compétences techniques, elle est beaucoup moins considérée comme une connaissance fondamentale applicable à toutes les matières et disciplines, surtout en comparaison avec la manière dont l'EMI est traitée dans les pays qui intègrent davantage d'éléments clés de l'EMI dans les programmes scolaires : 67 % des pays qui enseignent l'EMI à l'école l'ont rendue obligatoire et près de 90 % utilisent une approche transversale. En revanche, seuls 59 % des pays qui limitent l'intégration aux compétences numériques en ont fait une composante obligatoire de l'éducation, et 43 % appliquent une approche transversale ; la majorité la limite à une seule matière liée aux TIC.



©Shutterstock

Ainsi, les élèves peuvent apprendre à utiliser la technologie, mais pas nécessairement à la comprendre ni à saisir les implications des systèmes médiatiques, les biais algorithmiques ou la crédibilité de l'information. Cette approche a ses limites, car la seule maîtrise technique du numérique ne suffit pas dans un monde axé sur l'IA. L'IA étant distincte des autres technologies et ayant une incidence directe sur l'agentivité humaine, influençant les décisions et les actions des personnes qui l'utilisent, l'UNESCO, notamment dans son « Référentiel de compétences en IA pour les enseignants », souligne la nécessité d'une pensée critique, d'une conscience éthique et de la capacité à évaluer le fonctionnement de ces systèmes et à intervenir dans celui-ci.

Les données concernant le niveau d'enseignement auquel les seules compétences numériques sont intégrées reflètent la tendance générale observée dans l'intégration de l'EMI dans les écoles : une insistance marquée sur l'enseignement secondaire, une exposition plus limitée dans l'enseignement primaire et une intégration minimale dans les programmes universitaires.

Partie 2 : État des lieux mondial des politiques d'éducation aux médias et à l'information

L'élaboration de politiques nationales est un pilier fondamental pour l'intégration durable et systémique de l'EMI. Ces politiques servent à articuler les priorités stratégiques, à mobiliser les ressources, à coordonner l'engagement multisectoriel, à intégrer l'EMI dans les systèmes d'apprentissage formels et informels. L'existence de cadres de politiques nationaux en matière d'EMI, qu'il s'agisse de politiques à part entière ou intégrées de manière substantielle à des stratégies plus larges, témoigne de la reconnaissance par les pouvoirs publics du rôle de l'EMI dans la promotion de la résilience numérique, de la participation démocratique et de la citoyenneté éclairée.

L'étude a permis d'évaluer la présence ou l'absence de politiques et stratégies nationales en matière d'EMI, mais pas leur profondeur, leur qualité ou leur degré de mise en œuvre. À ce titre, les constatations fournissent une cartographie fondamentale de l'engagement en matière de politiques plutôt qu'une mesure de la mise en œuvre. En outre, les corrélations entre l'existence de politiques liées à l'EMI et leur intégration dans les programmes scolaires formels (voir partie 1) ont également été explorées, afin de mieux comprendre la manière dont les cadres de politiques se traduisent en mise en œuvre dans les salles de classe.

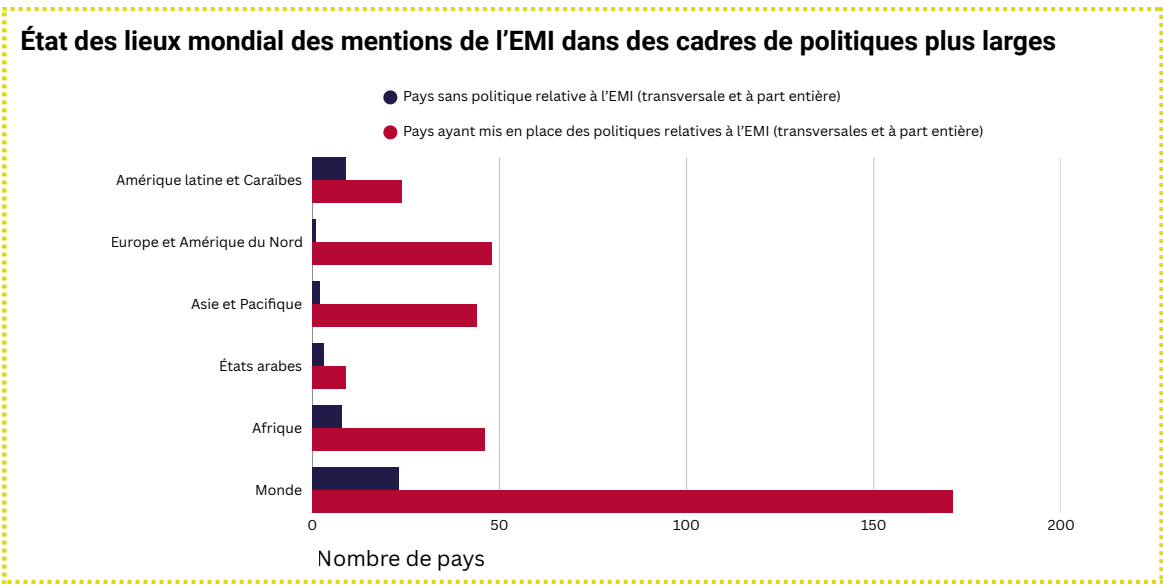
Vous trouverez ci-dessous les principales constatations, qui révèlent d'importantes variations entre les régions et mettent en évidence à la fois les progrès réalisés ainsi que les lacunes importantes en matière de politiques qui continuent d'entraver la pleine réalisation de l'EMI en tant que bien public à l'échelle mondiale.

Constatation 1 : l'EMI est reconnue comme étant importante à l'échelle mondiale, avec sa mention dans des cadres de politiques plus larges, mais des écarts régionaux persistent.

La majorité des États membres de l'UNESCO (171 sur 194) reconnaissent l'importance de l'EMI ou de compétences connexes dans leurs cadres de politiques nationaux, soit à travers des politiques spécifiques, soit en mentionnant l'EMI dans des stratégies plus larges liées à l'éducation, à la transformation numérique et au développement. Seuls 17 pays ont toutefois élaboré des politiques spécifiques et ambitieuses en la matière. Certains pays adoptent les deux approches. Si cette attention mondiale est encourageante, elle doit encore se traduire par des stratégies et des financements durables aux niveaux national, régional et mondial. Il convient de noter que 23 pays ne mentionnent toujours pas l'EMI dans leurs documents de politiques nationaux.

Les données révèlent d'importantes disparités régionales, en particulier si l'on considère le nombre de pays dans chaque région : 9 pays sur 33 (27 %) en Amérique latine et dans les Caraïbes, 3 pays sur 12 (25 %) dans les États arabes et 8 pays sur 54 (15 %) en Afrique ne mentionnent pas l'EMI dans leurs cadres de politiques, contre 2 pays sur 46 (4 %) dans la région Asie et Pacifique et seulement 1 pays sur 49 (2 %) en Europe et en Amérique du Nord.

Figure 8

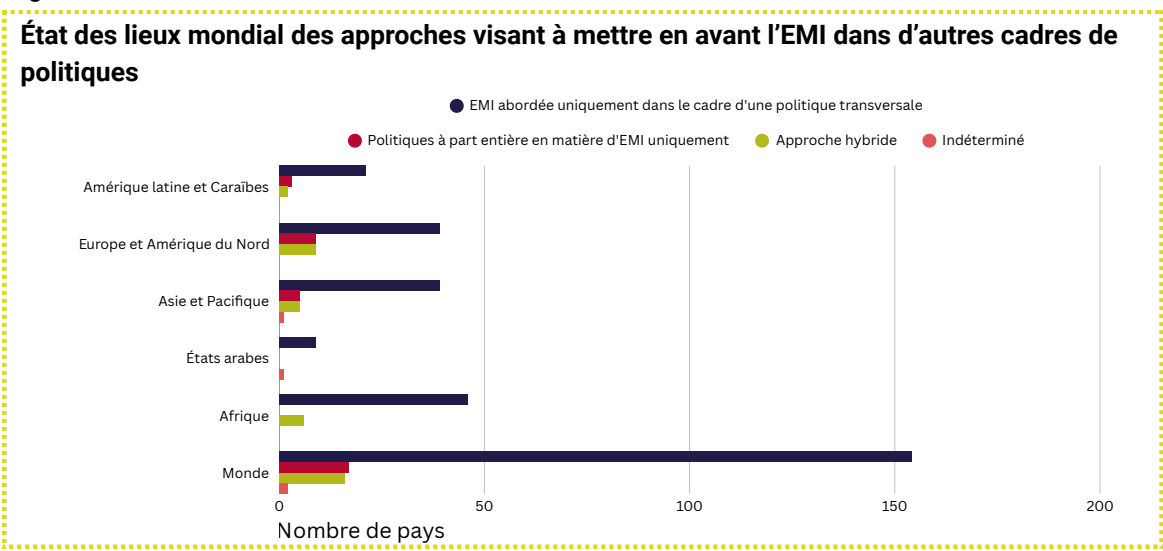


Un examen plus approfondi de la manière dont les pays de différentes régions reconnaissent l'EMI dans leurs politiques révèle d'importantes disparités interrégionales en matière d'approche et de priorités institutionnelles. Les pays d'Afrique et les États arabes n'ont pas de politiques spécifiques en la matière, tandis que les pays de la région Europe et Amérique du Nord représentent plus de la moitié des politiques à part entière en matière d'EMI dans le monde (9 sur 17). Seuls 11,4 % des pays de la région Asie et Pacifique et 13,0 % des pays de la région Amérique latine et Caraïbes ont des politiques à part entière d'EMI, ce qui indique que, même si certains efforts nationaux voient le jour, la majorité des pays de ces régions n'ont pas encore officialisé l'EMI comme une priorité distincte de leurs politiques.

Parallèlement, le pourcentage relativement élevé de pays d'Afrique et d'États arabes qui intègrent ou mentionnent l'EMI dans d'autres politiques nationales (85 % en Afrique, soit 46 sur 54, et 75 % dans les États arabes, soit 9 sur 12) indique qu'il existe une volonté politique et que les pouvoirs publics s'engagent en faveur de l'EMI à travers des secteurs établis tels que l'éducation, la transformation numérique, le développement des médias ou la culture.

La région Amérique latine et Caraïbes présente un tableau contrasté. Si l'EMI est activement mentionnée dans des cadres de politiques plus larges, on constate également des disparités en matière d'engagement de politiques au sein des régions, comme en témoignent la faible présence de politiques à part entière et le nombre relativement élevé de pays qui ne font aucune référence à l'EMI (voir constatation 1).

Figure 9



Pourquoi est-ce important ?

Lorsqu'on examine les pays ayant mis en place des politiques entièrement dédiées à l'EMI, comme le montre la figure 9, on constate d'importantes disparités interrégionales dans l'élaboration de politiques nationales ou d'approches visant à intégrer l'EMI dans d'autres cadres de politiques plus larges, ce qui a des implications sur la manière dont l'EMI est conceptualisée, coordonnée et mise en œuvre dans différentes régions du monde. Ces différences peuvent refléter des facteurs structurels plus larges, notamment des divergences dans la compréhension de la pertinence de l'EMI, des priorités nationales concurrentes, la capacité institutionnelle, les dynamiques de coopération régionale et l'accès aux ressources en matière de politiques.

La plupart des pays mentionnent l'EMI dans des cadres nationaux plus larges. Certains pays décrivent plus en détail les principales mesures prises dans le cadre de ces politiques. Cependant, l'efficacité de cette approche doit être évaluée et dépend en grande partie des mécanismes de gouvernance en place. Sans une coordination claire et des structures dédiées à l'obligation de rendre compte, la mise en œuvre de l'EMI risque d'être sous-financée, fragmentée ou de se faire de manière incohérente d'un secteur à l'autre. Différents ministères, agences ou acteurs locaux peuvent par exemple mener des initiatives en matière d'EMI sans priorités communes ni mécanismes d'harmonisation, ce qui fait que certains secteurs, comme l'éducation, progressent plus rapidement que d'autres, comme les programmes destinés aux jeunes ou les initiatives médiatiques, et vice versa.

Constatation 2 : la rareté des politiques entièrement dédiées à l'EMI limite leur impact.

Sur les 171 pays qui mentionnent l'EMI dans leurs politiques, seuls 17 ont une politique entièrement dédiée à l'EMI. Parmi ces 17 pays, 16 ont adopté une approche hybride, combinant à la fois des politiques à part entière d'EMI et l'intégration de l'EMI dans des politiques transversales, tandis qu'un seul pays traite de l'EMI uniquement à travers une politique à part entière. La grande majorité (154 pays) se contente de mentionner l'EMI dans des cadres de politiques plus larges ou sectoriels.

Approches des pays en matière de politiques d'EMI

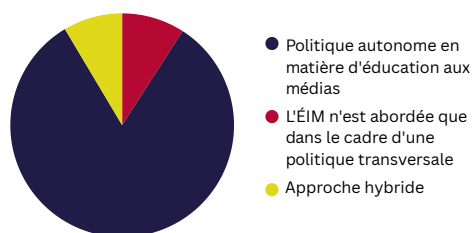


Figure 10

Pays mentionnant l'EMI dans leurs politiques éducatives



Figure 11

Pays mentionnant l'EMI dans leurs politiques numériques



Figure 12

La plupart des 170 pays qui mentionnent l'EMI ou des compétences connexes dans le cadre d'approches transversales de politiques (dont 16 qui adoptent une approche hybride) le font en intégrant l'EMI dans leurs politiques numériques nationales ou leurs cadres éducatifs. Plus précisément, 135 pays mentionnent l'EMI dans leurs politiques éducatives et 129 dans leurs cadres de politiques numériques (voir les figures 11 à 12). Ces domaines se recoupent souvent, de nombreux pays incluant l'EMI dans les deux secteurs. Dans quelques cas, l'EMI est également mentionnée dans d'autres domaines de politiques, comme les politiques de développement, de jeunesse, électorales ou de sécurité.

Si la plupart des pays reconnaissent l'EMI dans leurs cadres de politiques nationales, cela ne se traduit pas toujours par une intégration significative de l'EMI dans les programmes scolaires. Les pays dotés de politiques à part entière ou hybrides en matière d'EMI sont plus susceptibles d'intégrer des compétences complètes en matière d'EMI dans les écoles : 70 % des 17 pays dotés de politiques à part entière ou hybrides intègrent l'EMI dans l'éducation formelle. Cela montre que le moyen le plus fiable de soutenir l'intégration de l'EMI dans les écoles est de mettre en place une politique à part entière en matière d'EMI.

Intégration de l'EMI dans les programmes scolaires des pays qui n'abordent cette question que dans le cadre d'une politique à part entière

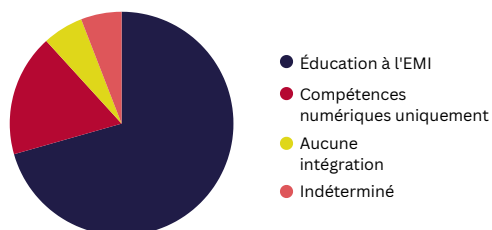


Figure 13

Intégration de l'EMI dans les programmes scolaires des pays qui abordent cette question dans le cadre d'une approche hybride

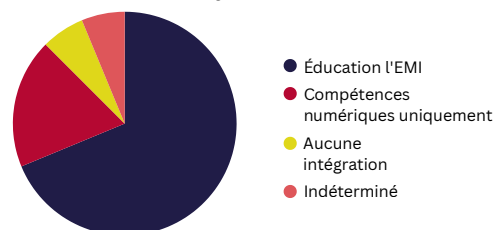


Figure 14

En revanche, parmi les 154 pays qui s'appuient uniquement sur des références de politiques transversales, plus d'un tiers (33,8 %) limitent la mise en œuvre de l'EMI aux compétences techniques numériques pures, et près d'un cinquième (17,5 %) ne traduisent leur politique en aucun programme scolaire. Seuls 44,2 % intègrent de manière significative l'EMI dans les programmes scolaires. Ainsi, même lorsque l'EMI est abordée dans le cadre d'une politique transversale, y compris dans le domaine de l'éducation, cette reconnaissance ne se traduit pas toujours par une intégration significative de l'EMI dans les écoles.

Intégration de l'EMI dans les pays qui ne la considèrent que comme une partie d'une politique transversale

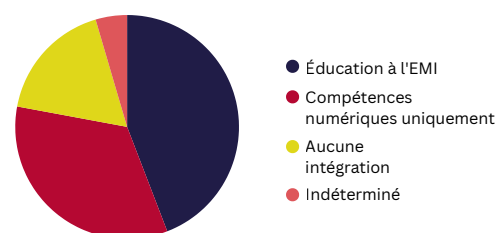


Figure 15

Pourquoi est-ce important ?

L'étude montre que l'approche adoptée pour traiter l'EMI dans les cadres de politiques influence fortement son intégration dans les programmes scolaires. Les pays qui ont des politiques à part entière ou hybrides d'EMI sont plus susceptibles d'adopter une approche holistique incluant les compétences numériques, la pensée critique, l'analyse des médias, l'engagement civique et la création de contenus éthiques. En revanche, les pays où l'EMI n'est intégrée que par le biais de politiques transversales ont tendance à la mettre en œuvre de manière plus restrictive, en se concentrant souvent sur les compétences techniques en TIC. Le positionnement de l'EMI au sein de domaines de politiques qui se recoupent, comme l'éducation et le développement numérique, limite son champ d'application aux composantes liées aux TIC, en mettant davantage l'accent sur les compétences numériques techniques que sur l'engagement critique envers les systèmes d'information et les médias.

Les politiques à part entière d'EMI ne doivent pas être isolées ; elles doivent être alignées sur les priorités nationales, régionales et internationales en matière de développement et s'inscrire dans des cadres de politiques plus larges. Par exemple, les objectifs liés à l'EMI doivent concerner des secteurs particuliers tels que l'éducation, la jeunesse, les médias ou le développement numérique, afin de garantir leur cohérence et d'accroître leur impact.

Constatation 3 : principales parties prenantes impliquées dans l'intégration de l'EMI dans les politiques et l'éducation

Dans les 194 États membres de l'UNESCO au moment de l'étude, un large éventail de parties prenantes contribue aux efforts nationaux visant à intégrer l'EMI dans les politiques et les systèmes éducatifs. Les institutions gouvernementales sont impliquées dans la plupart des pays, ce qui est positif, en particulier lorsqu'elles sont associées à un paysage plus large de parties prenantes reflétant un écosystème multiacteurs. Les niveaux de participation varient entre la société civile, les organisations internationales, les établissements d'enseignement et le secteur privé.

Parties prenantes impliquées dans l'intégration de l'EMI dans les politiques et l'éducation

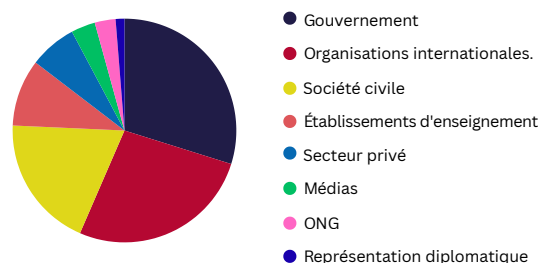


Figure 16

Qu'est-ce que cela signifie ?

La participation des pouvoirs publics est observée dans presque tous les pays : 188 des 194 pays ont déclaré la participation d'institutions publiques à l'élaboration de politiques d'EMI ou à la mise en œuvre d'initiatives éducatives. La participation des pouvoirs publics à l'élaboration de politiques et stratégies nationales d'EMI, ainsi qu'à l'intégration de l'EMI dans les systèmes éducatifs, affiche une évolution et une tendance positives. Cette participation peut avoir des répercussions importantes, en particulier lorsqu'elle est complétée par la participation de multiples parties prenantes et qu'elle est liée à la conception des programmes scolaires nationaux et aux cadres réglementaires.

Les organisations internationales sont les deuxièmes contributeurs les plus importants et sont actives dans 168 pays. Cette forte présence reflète la dimension mondiale de la promotion de l'EMI et le rôle des institutions multilatérales, telles que l'UNESCO, dans le soutien à l'assistance technique, à l'élaboration de politiques et à l'échange transfrontalier de connaissances.

Les acteurs de la société civile sont également très impliqués, comme en témoignent les 121 pays concernés, ce qui souligne le rôle croissant des acteurs non étatiques dans la promotion de l'EMI au niveau national. La participation des établissements d'enseignement n'est enregistrée que dans 61 pays, ce qui indique un écart entre l'élaboration des politiques d'EMI et les établissements, qui sont pourtant les mieux placés pour les mettre en œuvre en classe. Cette situation pourrait être due à un manque de coordination ou à des mandats limités pour les établissements d'enseignement dans l'élaboration de l'EMI au niveau national.

Le secteur privé est engagé dans 43 pays, ce qui témoigne d'un certain niveau de partenariat, mais reste relativement limité par rapport à la société civile et aux acteurs internationaux. L'engagement d'autres parties prenantes, notamment les médias (22 pays), les ONG (19 pays), les représentations diplomatiques étrangères (8 pays) et les centres de recherche (5 pays), est beaucoup plus limité dans l'ensemble.

RECOMMANDATIONS CLÉS

- **Les différences dans les approches des politiques d'EMI** peuvent être comblées en améliorant des facteurs structurels plus larges, tels que la compréhension commune de la pertinence de l'EMI, l'alignement sur les priorités nationales, les capacités institutionnelles, la dynamique de la coopération régionale et l'accès aux ressources de politiques.
- **Le moyen le plus fiable de soutenir l'intégration de l'EMI** dans les écoles consiste à mettre en place une politique entièrement dédiée à l'EMI.
- **Les politiques entièrement dédiées à l'EMI ne doivent pas être isolées** ; elles doivent être alignées sur les priorités nationales, régionales et internationales en matière de développement, telles qu'elles sont contextualisées dans des cadres de politiques plus larges. Par exemple, les objectifs liés à l'EMI doivent concerner des secteurs particuliers comme l'éducation, la jeunesse, les médias ou le développement numérique, afin de garantir leur cohérence et d'accroître leur impact.
- **L'intégration de l'EMI au niveau secondaire** indique un fort consensus sur le fait que l'adolescence est une période cruciale pour acquérir des compétences essentielles en matière de médias et d'information.
- **De même, la présence de l'EMI au niveau primaire souligne** la reconnaissance du fait que l'exposition des enfants aux écosystèmes d'information en ligne commence tôt et que les compétences fondamentales en EMI peuvent, et doivent, être développées dès le plus jeune âge.
- **L'UNESCO recommande donc une approche mixte ou combinée**, intégrant à la fois des cours à part entière et l'intégration de l'EMI dans plusieurs matières, lors de son intégration dans les systèmes éducatifs et de sa mise en œuvre dans les écoles ou les salles de classe.
- **Pour plus de recommandations** concernant l'élaboration de politiques et de stratégies nationales d'EMI, ainsi que sur l'élaboration de programmes d'EMI, consultez les Normes mondiales pour des lignes directrices relatives au développement de programmes d'éducation aux médias et à l'information et les Lignes directrices relatives aux politiques et stratégies d'éducation aux médias et à l'information.

CONCLUSION

Les défis posés par les environnements numériques, amplifiés aujourd'hui par l'intelligence artificielle générative et les technologies émergentes, transforment la manière dont les individus accèdent à l'information, l'interprètent et la partagent. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) est donc plus importante que jamais, mais son intégration dans l'éducation reste inégale. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les compétences en matière de pensée critique sont souvent mises de côté, l'accent étant principalement mis sur les compétences techniques numériques pures. Cette approche restrictive ne prépare pas les apprenants à des paysages médiatiques de plus en plus complexes et limite le développement optimal des compétences en EMI.

Ces lacunes reflètent des problèmes structurels et de politiques plus profonds. Les pays ayant mis en place des politiques spécifiques ou hybrides d'EMI affichent une meilleure intégration dans les écoles, tandis que ceux qui s'appuient uniquement sur des cadres plus larges limitent souvent l'EMI aux compétences techniques. Les disparités régionales et les différences en matière de capacités institutionnelles indiquent que la simple reconnaissance de l'importance de l'EMI ne suffit pas : la traduction des politiques en applications pratiques dans les salles de classe reste un défi de taille.

Pour relever ces défis, il faudra mettre en place des stratégies délibérées qui relient les politiques, les programmes scolaires et la pratique. La collaboration entre les pouvoirs publics, les écoles, la société civile et les partenaires internationaux est essentielle pour garantir que l'EMI touche tous les apprenants de manière exhaustive. La manière dont les systèmes éducatifs réagissent aujourd'hui déterminera si les jeunes seront en mesure de naviguer de manière critique dans l'information, d'évaluer la crédibilité et de s'engager efficacement dans un environnement numérique en rapide évolution. Des recherches et un suivi continus sont nécessaires pour combler les lacunes à mesure que les parties prenantes accélèrent **l'EMI pour tous**.

À propos de cette note d'information

Cette note d'information a été préparée par l'Unité pour l'éducation aux médias et à l'information et les compétences numériques de l'UNESCO, sous la coordination éditoriale de Monika Martinovic, consultante auprès de l'Unité.

Responsable de la recherche : Erika Sang

Équipe de recherche : João Marcos, Mott Pavanelli, Esther Krawczyk, Carolina Girotti

Photo de couverture : ©Shutterstock

Mise en page graphique : Monika Martinovic