

*Quelle est la vision idéologique de l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles ? Une étude de cas : le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias.*

*Travail présenté dans le cadre du mémoire de fin d'études pour l'obtention du titre de Master en  
Communication appliquée — Éducation aux médias.*

***Par Florian Glibert***

***Promoteur : Docteur Emmanuel Wathelet***

***Grade : La plus grande distinction***

*Bruxelles — septembre 2021*



*Haute École Galilée — Institut des Hautes Études des Communications Sociales*

*« Tout ne doit pas être sous la seule responsabilité de l'utilisateur des médias. La responsabilité des acteurs médiatiques et la régulation ont également un rôle à jouer. »*

*Rapport d'activité 2017 du CSEM, p.9 ligne 8*

« Tous ces éléments [fake news, théories du complot, cyberharcèlement...] sont avant tout les **symptômes** les plus visibles d'un déficit chronique de **compétences médiatiques** du citoyen contemporain. »

*Rapport d'activité 2017 du CSEM p.9 ligne 10*

## Remerciements

L'idée de ce mémoire n'a pu germer qu'à la suite des rencontres répétées avec Fabio Bruschi, Baptiste Campion, Julien Lecomte, Patrick Verniers et Emmanuel Wathelet. Merci pour votre temps et vos excellents conseils.

Merci également à Martin Culot, Thibaut Philippette et Axel Lambert pour des rencontres éphémères, mais tellement riches !

Je remercie particulièrement Yassine Amrouch-Chadrouch-Âmerouge pour avoir supporté le spam incessant de mes messages concernant le mémoire jusqu'aux petites heures de la nuit et pour avoir été le best friend possible pour l'écriture du mémoire ou simplement ces deux années de master. Lov u.

Les Finally Spies : Maudu, Lau', Syn' et Ben'. La divine quaternité de l'éducation aux médias.

Toutes les étudiantes du Master d'Éducation aux Médias. Ces deux années étaient tout simplement géniales. C'est réellement une page qui se tourne. Une petite pensée particulière à Rémi Distexhe, Arthur Mathieu, Mathilde Rocchetti et Juge-liette Ibarrondo.

Morgane Justens, mon amoureuse, qui m'a supporté pendant ces longues semaines où je n'étais que mémoire. Merci pour ton soutien, tes précieux conseils et ton amour.

Mes parents, Serge Glibert et Marie-Hélène Deltour, pour m'avoir laissé le temps. Ça a vraiment valu le coup.

Il y a de ces enseignantes qui vous marque à jamais, qui vous inspire à donner le meilleur de vous-même dans la gaieté singulière de l'apprentissage, j'ai nommé : le power couple Emmanuel Wathelet & Barbara Dupont. On a vraiment bien rigolé, et j'espère que l'on continuera à le faire.

Merci au Dieu unique des enseignantes, mémoire du Master, machine de P.V, toujours disponible, au souffle court mais au verbe long et précis, de beaucoup l'appelle le « Shadow Promoteur » : Baptiste Campion.

Pour leur relecture attentive, je remercie : Maryse Burnet, Fabio Bruschi, Amedeo Cedrone, Michel d'Oultremont, Lola d'Estienne d'Orves, Amélie Dancet, Serge Glibert, Anne-Isabelle Justens, Alexandra Justens, Morgane Justens, Pascal Lemaître, Julien Scharpé, Luc Van Cauter et Pierre Verbeeren.

## Avant-propos



Dans ce travail, c'est le féminin qui est neutre et qui l'emporte. Le « nous » utilisé est donc féminin pluriel.

Cette décision est une tentative maladroite pour contrebalancer l'hégémonie masculine du mémoire. Tant les personnes qui m'ont inspiré et à qui j'ai demandé conseil pour ce mémoire sont, finalement, toutes des hommes. On retrouve le même constat pour une écrasante majorité des auteurs de la bibliographie.

Il risque certainement d'y avoir des erreurs d'accord. Auquel cas, si ces erreurs sont remarquées, le travail de visibilisation sera au moins partiellement réussi.



## Introduction

« Et toi, tu fais quoi maintenant ?

— Un master en éducation aux médias !

— Ha ! Et... C'est quoi, concrètement ? »

À cette question familière, parfois accueillie avec anxiété, nombreuses ont été les réponses de la part des étudiantes du Master d'Éducation Aux Médias (EAM) de l'Institut des Hautes Etudes des communications sociales (IHECS) de la Haute École Galilée (Voir Annexe 5). Certaines mettent en avant l'esprit critique que développe l'EAM, d'autres la nécessité de l'EAM pour pouvoir exercer pleinement sa citoyenneté, ou encore son rôle pour la société face à certaines thématiques comme les théories du complot, d'autres encore clament son potentiel révolutionnaire et d'émancipation. L'éducation aux médias est aussi multiple<sup>1</sup> que les éducatrices qui la pratiquent ! Mais quelle pourrait être une des causes de la multiplicité de ces pratiques ?

Ce travail prend comme postulat que l'idéologie est une des pistes à prendre en compte pour cette diversité. Mais à défaut d'aller interroger un maximum d'éducatrices aux médias, nous allons nous intéresser à *la vision idéologique de l'acteur institutionnel le plus central de l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) : le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM)*.

Pour ce faire, nous allons d'abord nous intéresser à ce qu'est l'éducation aux médias et aux fonctions qu'elle peut prendre en se basant sur Le Petit Manuel Critique d'Éducation aux Médias (Collectif La Friche, 2021), Patrick Verniers (2020) et Frédéric Antoine (2009), puis présenter le sujet de notre corpus, le CSEM. Nous nous pencherons ensuite sur ce qu'est l'idéologie, son histoire, avec Georges Canguilhem (1977) et Karl Marx (1845), sa définition

---

<sup>1</sup> Et encore, là nous ne nous sommes intéressées qu'à ce qu'était l'éducation aux médias au sens large, pas spécialement à ses méthodes, publics, etc.

avec John Leader Maynard (2017), la manière dont elle est produite avec Louis Althusser (1976) et comment nous pouvons l'analyser avec Michael Calvin McGee (1980), Aletta Norval (2000) et Norman Fairclough (2003). Par la suite, nous présenterons en détail ce qu'on peut appeler l'idéologie bourgeoise avec Karl Marx (1845), Pierre Bourdieu (1998) et Alain Bihl (2011). Cette étape est particulièrement importante car elle vient soutenir notre seconde question de recherche : *est-ce que la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM est bourgeoise ?* La pertinence de cette seconde question de recherche est liée à, nous le verrons, la présence du concept d'émancipation dans la définition de l'éducation aux médias du CSEM.

Pour investiguer cette vision, notre corpus sera composé de divers documents du CSEM sur l'éducation aux médias : le Décret<sup>2</sup> le régissant, les avis qu'il donne au gouvernement, les rapports d'activité annuels ou encore un texte de positionnement sur ce qu'est l'éducation aux médias. Ces documents seront analysés sur base d'une analyse de contenu quantitative et qualitative.

Après l'analyse et la présentation des résultats, nous conclurons sur les apports de ce travail à la connaissance, ses limites et les différentes pistes de prolongement.

---

<sup>2</sup> Sauf mention inverse « le Décret » fait référence au Décret de création du CSEM dans ce travail.

# 1. L'éducation aux médias

Alors, qu'est-ce que l'éducation aux médias ? Question difficile comme nous le rapporte l'Observatoire européen de l'audiovisuel dans son rapport en 2011, allant jusqu'à dire que, jusqu'à présent, « le terme éducation aux médias n'a pas permis [...] de créer un consensus quant à sa définition. » (Nikoltchev, 2011, p.10).

Si nous nous intéressons à sa genèse en Belgique, il est important de remarquer que l'éducation aux médias était avant toute affaire du monde associatif. Comme le dit Thierry De Smedt : « L'éducation aux médias est née sur le terrain avant d'en porter le nom », « [c'est] un mouvement de base qui a mis du temps à se thématiser en s'appuyant sur des penseurs et quelques médias alternatifs qui ont fait une critique des médias. » (de la Fuente, 2017, para. 2-15). Il poursuit en nous parlant des finalités historiques de l'éducation aux médias :

« La finalité principale de l'éducation aux médias a longtemps été la conscience critique. Elle s'étendait entre deux positions extrêmes : la première dit que toute mise en média est radicalement différente de la chose qu'elle prétend montrer, il y a donc toujours un fossé fondamental entre un phénomène et sa représentation médiatisée, dès lors toute médiatisation est, d'une certaine façon, un mensonge.

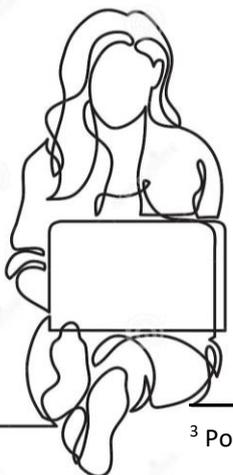
Et à l'autre extrême, une vision que l'on trouve chez certains journalistes — Gérard de Selys, par exemple —, qui enseignent qu'il existe deux types de médias : les bons, objectifs, et ceux qui mentent, manipulatoires, au service des intérêts des nantis. » (de la Fuente, 2017, para. 12-13)

Aujourd'hui, si nous « clapotons » dans un moteur de recherche capitaliste<sup>3</sup> « définition éducation aux médias », la première suggestion (tout en considérant que celle-ci est influencée par les données de navigation) est le site enseignement.be qui nous dit :

« L'éducation aux médias a pour finalité de rendre chaque citoyen actif, autonome et critique envers tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager.

Elle veut ainsi qu'il puisse s'appropriier les langages médiatiques et se former aux outils d'interprétation, d'expression et de communication par les médias. En ce sens, elle prépare les individus à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures et assure à

<sup>3</sup> Pour ne pas citer de nom.



tous des chances égales d'émancipation sociale. » (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d., para. 1-2)

Cette définition de l'éducation aux médias est intéressante, car, d'après l'article, elle se base sur le « texte de positionnement de l'éducation aux médias » du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias le plus récent qui soit, à savoir le 26 janvier 2021. Si nous remontons dans le temps et nous intéressons à la définition prévue par le Décret *portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française* (Décret de création du CSEM) datant de 2008, nous pouvons bien en voir « l'évolution » :

« Article 1<sup>er</sup>. Pour l'application du présent décret, on entend par :  
1° « Éducation aux médias » : l'éducation visant à donner la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes. Par messages médiatiques, on entend le contenu informatif et créatif des textes, sons et images véhiculés par divers moyens de communication y compris la publicité, dont la télévision, le cinéma, la vidéo, les sites web, la radio, les jeux vidéo et les communautés virtuelles ; » (Décret création CSEM, 2008, Art. 1)

Si nous comparons ces deux définitions, celle du Décret ne mentionne ni la contribution à une société démocratique, ni à sa dimension émancipatrice et encore moins à une citoyenneté dite « responsable ». Est-ce là, la simple évolution des choses ? La réponse est évidemment non. En 1996, Jacques Piette, auteur de l'essai *Éducation aux médias et fonction critique*, disait déjà que l'Éducation aux Médias d'Information (EMI) participe à « déconstruire les médias servant l'aliénation culturelle des masses et l'appauvrissement des points de vue divergents de la société » (as cited in Collectif La Friche, 2021, pp.13-14).

Si nous nous focalisons sur la notion d'émancipation dans ces définitions, nous avons trois conceptions de l'EAM : la première ne parlant pas d'émancipation, la deuxième la mentionnant et la troisième en faisant le cœur de son projet avec un champ lexical plutôt marxiste (aliénation, masses...). De plus, comme nous le verrons, reste encore à définir quelles formes d'émancipation sont mises en place. Cet exemple sert à illustrer tout le propos et la raison d'être de ce mémoire : l'éducation aux médias n'est pas neutre. Elle est diverse dans ses objectifs, ses méthodes, ses thématiques, ses publics ou encore ses terrains. Le tout dépendant des multiples actrices qui la pratiquent.

Un exemple concret serait la « pédagogie par le faire » tant utilisée en EAM (Collectif La Friche, 2021, p.54). Si nous demandons à un groupe de faire un faux reportage pour le JT, l'activité peut prendre des directions passionnantes. L'un des reportages créés peut fonctionner par mimétisme et reproduire les normes en choisissant, ou non, de les questionner (Collectif La Friche, 2021, p.54), ou bien de proposer un reportage d'un genre nouveau avec ou sans réflexion sur les médias. Comme ce le sera encore précisé au long de ce mémoire il n'est pas question de jugement quant aux choix opérés. Le but de notre analyse est bien de mettre en évidence ces choix pour en avoir conscience et, peut-être, laisser place à une introspection pour en déceler les forces et les faiblesses.

L'éducation aux médias a ainsi une portée idéologique, telle une paire de lunettes permettant de déchiffrer le réel, d'en faire sens ainsi que d'en proposer un projet. Il est impératif de rappeler que même des actrices disant n'être là que pour donner des outils, des compétences et rendre les citoyennes autonomes, se défendant ainsi d'accusations de disséminer un projet politique auprès de ses apprenantes, sont dans une posture politique.

Ce mémoire, se basant sur les épaules robustes des penseuses analysant l'idéologie, l'éducation aux médias et le discours, va tenter de mettre en lumière tous les choix effectués, conscients ou non, lorsque l'on parle d'éducation aux médias. Par exemple, la relation pédagogique est-elle verticale ou horizontale ? Quelle méthode est utilisée ? Quelles sont les thématiques, comment sont-elles envisagées ? Quelles sont les a priori, les affirmations derrière les discours entourant « l'éducation aux médias » ? Quelles visions du monde ? Quels objectifs ?

Pour ce faire, nous pouvons déjà nous baser sur les travaux du Collectif La Friche dans leur Petit manuel critique d'éducation aux médias (2021) et de Patrick Verniers (2020) avec sa partie « Citoyenneté » du cours de Médias, Philosophie & Citoyenneté (Master d'Éducation aux Médias, IHECS) pour tirer une première typologie des fonctions que peut avoir l'éducation aux médias. Selon eux, l'éducation aux médias peut avoir une fonction :

- Émancipatoire<sup>4</sup> (Collectif La Friche, 2021, p.15)

---

<sup>4</sup> « [...] l'éducation aux médias et à l'information doit s'articuler sur des utopies de changement et d'émancipation, [...] la déconstruction des représentations médiatiques a pour objectif de transformer la société pour la rendre moins inégalitaire, et qu'elle a vocation à rendre les publics acteurs et actrices de l'information. » (Collectif La Friche, 2021, p.15)

- Critique<sup>5</sup> (Verniers, 2020, p.2)
- Prescriptrice de normes (ex. : Il y a de bonnes sources et de mauvaises sources, de bonnes manières de faire un JT, etc.) (Collectif La Friche, 2021, p.14)
- Régulatrice (tant dans l'autorégulation que la co-régulation pour accompagner l'usage des médias) (Verniers, 2020, p.32)
- Protectrice (mettre des normes, mais pour protéger) (Verniers, 2020, p.15)

Comme l'explique Frédéric Antoine (2009), l'éducation aux médias peut aussi varier dans sa fonction par rapport à qui en est l'auteur. Il distingue le « Pôle industriel » où des industries médiatiques feraient de l'éducation aux médias dans un but d'éducation à l'usage des médias et le « Pôle éducationnel » qui tendrait vers de l'éducation aux médias.

Pour terminer, aucune définition générale de l'éducation aux médias ne sera actée dans ce mémoire, l'objectif étant précisément de nous intéresser à quelles formes peut prendre l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ainsi, comme nous l'avons dit, l'éducation aux médias est très large et fait référence à énormément d'acteurs et actrices de terrains, avec leurs pratiques respectives (et donc leurs visions de l'EAM respectives). Il va donc falloir opérer un choix de terrain pour pouvoir analyser cette « éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles ». Pour ce faire, nous allons nous tourner vers le plus gros acteur institutionnel de l'éducation aux médias dans la FWB, à savoir : Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias.

---

<sup>5</sup> « Une posture critique doit soutenir des capacités **d'action critique** : à l'instar de la sociologie critique, elle doit donner lieu à une intervention **transformative** et plus démocratique de la situation médiatique. Si on pense une éducation critique aux médias comme une discipline cherchant à développer chez les apprenants une posture critique articulant par exemple la mobilisation de multiples cadres analytiques portant sur les médias (sémiotique, pragmatique, sociologie des usages, etc.) avec des capacités de jugement tenant compte des différents points de vue culturels des acteurs et des tensions entre ceux-ci, il faut également qu'elle puisse **développer les capacités et les moyens d'une action critique sur cet environnement médiatique.** » (Fastrez & Philippette, 2017, p.92)



## 2. Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias

Le CSEM est intéressant pour notre analyse car c'est le plus gros acteur institutionnalisé politiquement dans notre Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceci ne veut pas nécessairement dire que la voix du CSEM règne sur toutes les actrices de l'EAM, qu'elle soit plus la légitime, la plus représentative ou qu'elle soit la seule audible par le monde politique. C'est la position du Conseil supérieur de l'éducation aux médias en tant que référent du fait de ses compétences décrétales (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 2°) en matière d'éducation aux médias pour le monde politique et éducatif qui en fait la pertinence.

Le CSEM ne fut pas toujours CSEM. En mai 1995, naît d'abord le Conseil de l'éducation aux médias (CEM) qui sera la grande base pour le CSEM treize ans plus tard. La création du CEM se base sur un rapport commandé par le Ministre de l'Audiovisuel et de l'Éducation, Elio Di Rupo, en 1993, intitulé *L'Éducation à l'Audiovisuel et aux Médias* (aussi appelé Rapport Wangermée) (Conseil Supérieur d'Éducation aux Médias [CSEM], n.d.).

Dans la synthèse des travaux du CEM, hébergée par le site CSEM, nous pouvons déjà pointer plusieurs similitudes entre CEM et CSEM. Par exemple, c'est à cette époque que les « centres de ressources » apparaissent. Ils sont au nombre de trois, à savoir : le Centre d'Autoformation et de formation continuée à Tihange (CAF-Tihange), le Centre Audiovisuel de Liège ASBL (CAV-Liège) et Média Animation ASBL<sup>6</sup>.

Ces centres de ressources ont pour mission de « concevoir, de promouvoir, et d'encadrer des initiatives, actions, expériences, outils pédagogiques, recherches ou évaluations menés ou réalisés en matière d'éducation aux médias en Communauté française, principalement à destination des établissements scolaires de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaires et spécialisés... » (Décret création CSEM, 2008, Art 23. § 1<sup>er</sup>). En 2008, avec le Décret de création du CSEM, nous retrouverons les mêmes missions pour ces centres de ressources et ceux-ci, nous le verrons, resteront principalement les mêmes à recevoir le renouvellement de la reconnaissance décrétales jusqu'à nos jours. Dans la synthèse, nous retrouvons

---

<sup>6</sup> Agence de communication, d'éducation permanente et d'éducation aux médias. (Média Animation, n.d.)

également une demande d'attention particulière à l'apprentissage par l'action (*Le rapport du CEM de 1995, 1995*) qui fait référence à ce qu'on entend maintenant par « l'apprentissage par le faire ». Pour terminer, le CEM déjà « à l'époque » mettait un point d'attention sur la nécessité de faire de l'éducation aux médias à l'école de manière transversale, en proposant des pistes pédagogiques pour chaque cours.

Le but ici n'est pas de faire une comparaison, bien que très intéressante, entre le CEM et le CSEM, mais bien de montrer que le CSEM s'inscrit dans une histoire dont il est la filiation.

C'est en 2006 que le Gouvernement de la Communauté française charge le CEM d'élaborer un décret visant à créer un Conseil supérieur de l'éducation aux médias. L'objectif de ce décret est double : pérenniser ce qu'a réalisé le CEM ainsi que d'élargir son champ d'action. Le 5 juin 2008, le Décret de création du CSEM est adopté par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles faisant ainsi naître le Conseil supérieur de l'éducation aux médias tel que nous le connaissons.

Nous y reviendrons plus tard dans l'analyse, mais le Décret est bien plus précis, donnant des points d'attentions sur des thématiques, des champs d'action et des initiatives particulières en éducation aux médias (Ouvrir Mon Quotidien, Journalistes en classe, Écran large sur tableau noir, appels à projets scolaires...).

Concrètement, le CSEM se doit de « reconnaître, pérenniser, renforcer, étendre et intégrer, dans un dispositif global, les initiatives et structures existant actuellement dans le secteur de l'éducation aux médias tout en ne se limitant pas spécifiquement aux publics scolaires. À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) se voit attribuer de nombreuses missions, allant de la promotion de l'éducation aux médias, à la stimulation d'initiatives en passant par la formulation d'avis sur les projets qui lui sont présentés. » (CSEM, n.d.).

Pour ce faire, le CSEM est constitué d'une multitude d'actrices provenant de profils et d'institutions variées : des journalistes, des enseignantes, des actrices du secteur socioculturel, de l'éducation permanente, de l'enseignement spécialisé, maisons des jeunes, centres culturels, associations de parents ou encore des représentantes politiques comme observatrices. Le présent travail n'investigera pas les liens entre ces actrices et la vision de l'éducation aux médias du CSEM, tant nous ne pourrions qu'être dans le spéculatif sans de réelle prise de contact avec celles-ci. Notre objet est l'idéologie produite. En ce sens, il importe

peu que des individualités soient en accord ou non avec ce qui est produit, le message médiatique (la vision de l'EAM promulguée et accessible) en reste la même.

Pour ce travail, nous allons particulièrement nous intéresser au site web du CSEM : <https://www.csem.be/>. Un travail conséquent d'archivage a été effectué pour rendre les publications du CSEM accessibles à la citoyenne, malgré quelques liens morts. C'est ce site web qui va nous occuper tout au long de ces pages à décortiquer : Décret, avis, avis d'initiative, positionnements et actualités pour cartographier le plus succinctement possible *quelle est la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM* et savoir *si celle-ci peut être considérée comme bourgeoise*. Notre intérêt pour l'idéologie bourgeoise se justifie par la présence du concept d'émancipation dans la définition de l'éducation aux médias du CSEM vue *supra*. Nous le verrons, différentes formes d'émancipation sont possibles, chacune pouvant être reliée à des modalités d'actions spécifiques. Nous nous intéresserons particulièrement à l'émancipation pouvant être liée à l'idéologie bourgeoise car nous supposons que le CSEM, au vu de sa place dans le paysage institutionnel (Décret création CSEM, 2008), sera plus enclin à prôner une émancipation centrée sur les changements individuels que sur les changements structurels.

Mais pour ce faire, nous allons devoir parler d'idéologie.

## 3. L'idéologie

### 3.1 Une brève histoire d'idéologie

C'est en 1796 que le terme « idéologie » apparaît sous la plume de Destutt de Tracy (Cailliet et Chinard, 1943) avec l'intention de fonder une discipline qui étudie les idées. Selon Georges Canguilhem (1977), Napoléon Ier, mis à mal par ces nouveaux « idéologues » et leur sentiment antinapoléonien, les dénonça comme des « métaphysiciens à la pensée creuse » (Canguilhem, 1977, p.36) coupant ainsi court à l'ambition de cette nouvelle science de s'émanciper. Le terme d'idéologie reprend vie avec Marx dans *l'Idéologie allemande* qui, par la même occasion, effectue un renversement et inscrit cette idée de l'idéologie non neutre, comme un système d'opinions servant les intérêts de la classe dominante. Dans une société de classes (basée sur rapport à la production), l'idéologie dominante serait celle de la classe dominante : la bourgeoisie (Engels & Marx, 1845, p.46).

« Les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques, les pensées dominantes, autrement dit la classe qui est la puissance matérielle dominante de la société est aussi la puissance dominante spirituelle. La classe qui dispose des moyens de production matérielle dispose, du même coup, des moyens de la production intellectuelle, si bien que, l'un dans l'autre, les pensées de ceux à qui sont refusés les moyens de production intellectuelle sont soumises du même coup à cette classe dominante » (Engels & Marx, 1845, p.44)

Dans cette optique, le but de l'idéologie serait, en premier lieu, de maintenir le système de domination en place ainsi que de le légitimer. De cette manière, l'appellation « idéologie bourgeoise » décrira l'idéologie dominante produite par le système actuel, capitaliste, ainsi que les éléments identifiés comme participant à le maintenir. Nous y reviendrons au point 3.5.

Sans rentrer dans le détail, les deux dernières décennies ont vu naître une prolifération de travaux sur l'idéologie (Capdevila, 2004). L'intérêt pour le concept d'idéologie est évidemment plus ancien (Larrain, 1979 ; McLellan, 1995), mais les avancées récentes nous poussent maintenant à parler « d'études de l'idéologie » et « d'analyses de l'idéologie » comme un champ de recherche interdisciplinaire au sein des sciences sociales et des sciences humaines. Les avancées autour de l'analyse de l'idéologie sont considérables tant du point de vue méthodologique, théorique et empirique qu'au travers de disciplines diverses telles que l'histoire (Duby, 1974), la psychosociologie (Deconchy, 1989), la philosophie (Žižek, 1994), la

linguistique (Norval, 2000), l'anthropologie (Godelier, 1982), l'économie (Leroux, Quiquerez & Tosi, 2001), le droit (Chemillier-Gendreau, 1995), la science politique (Freedon, 1996), les « cultural studies » (Shelby, 2003) et encore bien d'autres.

Ainsi, un des premiers problèmes autour de l'idéologie est la fragmentation de son analyse au travers de toutes ces disciplines. Son étude est toujours d'actualité et extrêmement contemporaine, avec des analyses de plus en plus poussées, que ce soit sous le prisme de la linguistique, comme celle d'Aletta Norval (2000), ou celle basée sur une quadruple approche comprenant une analyse de comportement, une analyse de texte, d'entretien et de neuroscience de John Leader Maynard (2017).

### 3.2 Quelle définition de l'idéologie ?

Un des problèmes les plus apparents du concept d'idéologie est la multitude des définitions qui existent pour en parler. Il est, en effet, important de clarifier ce que nous entendons par « idéologie », mais en évitant ce que Mathew Humphrey (2005) appelle la « *stipulative error* » qui consiste à justifier une définition particulière par des arguments empiriques sur « ce qu'est l'idéologie » alors que c'est justement la définition qui donne la manière avec laquelle nous choisissons ces éléments empiriques. En d'autres mots, nous nous devons de choisir une définition par rapport à son utilité pour notre recherche (Maynard, 2017).

Il n'existe pas une seule définition que tout le monde devrait utiliser. Cependant John Leader Maynard (2017) recommande d'utiliser une définition de l'idéologie qui soit à la fois la plus vaste possible et non péjorative. Ce second point est extrêmement important comme nous le rappelle également Capdevila (2004, p.7) « l'acte de naissance de l'idéologie est philosophique, mais sa signification péjorative est politique ». Alors, comment retourner vers une notion non péjorative du terme ?

Il est important d'admettre, dès le départ, qu'aucun être humain n'est capable de voir le monde tel qu'il est, sans « lunettes », de manière totalement rationnelle et objective. Très précisément, chaque individu perçoit le monde à partir d'un imbroglio complexe de valeurs, théories, hypothèses, concepts, attentes, expériences passées, médias, biais, stéréotypes ou encore croyances préalablement présentes dans leurs esprits (Geertz, 1964 ; Berger & Luckmann, 1967 ; Tversky & Kahneman, 1974 ; Wittgenstein, 2001 ; Baurmann, 2007). Cet

imbroglio complexe est justement, dans sa forme tant collective qu'individuelle ou normative, ce que nous pouvons appeler idéologie.

Adopter une vision vaste et non péjorative de l'idéologie permet une analyse plus rigoureuse et ouverte d'esprit. L'idéologie n'est plus que le système de pensées par lequel un individu compose le monde, personne n'est au-dessus, « au-delà de l'idéologie » ou « pragmatique plutôt qu'idéologique » (notons que ces exemples ont toujours comme base une vision péjorative de l'idéologie) et, surtout, nous évitons ce dangereux écueil de penser que nous serions au-dessus de toute idéologie, ce qui serait le comble de l'idéologie. Certains auteurs craignent qu'en adoptant une version non péjorative de l'idéologie nous lui retirions son aspect critique (Larrain, 1979, p.15, p.52, p.118 ; Thompson, 1984, p.4, p.12 & p.82 ; Boudon, 1989, pp.24-30 ; Rosen, 2000, p.393). Néanmoins, rien ne permet de penser qu'un concept ait besoin d'être défini péjorativement pour pouvoir être utile comme outil critique. Comme le dit Teun van Dijk (1998) :

*« Est-ce que la conception plus générale de l'idéologie retire son potentiel critique, comme on l'entend souvent dire, ou empêche la critique idéologique ? Bien sûr que non, pas plus que l'utilisation du concept plus général de « pouvoir » empêche l'analyse critique des abus de pouvoir »<sup>7</sup> (van Dijk, 1998, p.11)*

La vision non péjorative de l'idéologie nous débarrasse de tout jugement de valeur pouvant y être associé, ainsi que de la capacité de critiquer des formes de pensées en les labellisant « d'idéologiques ».

Ce premier point sur la nécessité d'une vision non péjorative étant clarifié, penchons-nous sur une définition qui prend en compte cette dimension « plus vaste ». Comme vu précédemment, nous entendons l'idéologie comme n'importe quel système d'idées utilisé par les individus pour penser le monde. En ayant ces différentes idées en tête, Maynard nous propose la définition suivante :

*« Les idéologies sont les systèmes de pensées politiques, souples ou rigides, délibérés ou involontaires, par lesquelles les individus ou les groupes construisent une compréhension du*

---

<sup>7</sup> Traduit par Florian Glibert.

*monde politique qu'ils, ou les personnes à qui ils font référence, habitent pour ensuite agir à partir de cette compréhension. »<sup>8</sup> (2017, p.3)*

Dans cette définition, les termes « délibérés ou involontaires » nous rappellent que l'idéologie est autant quelque chose de construit que de subi. Elle permet ainsi d'être assez vaste pour englober ce qui, si nous en prenons le sens commun et à connotation péjorative du terme, ne pourrait pas être considéré comme « idéologique ». Un autre mot saute également aux yeux dans cette définition : « politique ». Il est vrai que lorsque l'on parle d'idéologie, à contrario de ce que nous venons de voir, on pense souvent aux « grandes » idéologies politiques telles que le libéralisme, le marxisme, le socialisme... Le mot « politique » est pourtant tout à fait pertinent pour une analyse d'éducation aux médias. En effet, notre rôle en tant qu'éducatrices aux médias de former chaque citoyenne à être active, « autonome et critique envers tout document ou dispositif médiatique » (CSEM, 2021b, para. 4) n'est-il pas politique ? Ne comprend-il pas en son sein des partis pris délibérés ? Comment arrive-t-on à amener les citoyennes à plus de responsabilités, d'autonomie et d'esprit critique ? Qu'est-ce que cela signifie ? Est-ce utile ? Pourquoi ? La réponse variera d'une actrice à l'autre, mais cette réponse sera, dans tous les cas, éminemment politique.

De plus, comme l'a popularisé l'essai « The Personal is Political » de l'autrice Carol Hanisch en 1969, il n'y a nul besoin de se crisper sur ce terme de peur qu'il oriente cette recherche : tout est politique et ainsi, par extension, tout est idéologie.

### 3.3 La production d'idéologie

Dans ce travail, ce n'est pas l'analyse de l'idéologie d'un seul individu qui nous occupe, mais celle d'un « groupe », d'une structure : le CSEM. Il est ainsi important de faire une distinction entre l'idéologie personnelle et l'idéologie de groupe (Maynard, 2017). Chaque individu membre d'un groupe à sa propre façon de penser, sa propre idéologie. Pourtant, les théoriciens parlent d'idéologie de groupe pour faire des généralisations sur les similarités entre ce que les individus d'un groupe donné pensent. De cette manière, nous pouvons attirer l'attention sur le fait que ces idéologies peuvent être identifiées dans les discours et commencent à s'ancrer dans les institutions et les usages (Maynard, 2017). Cette idée rejoint celle de Louis Althusser (1976) lorsqu'il analyse l'appareil idéologique d'État. Bien que

---

<sup>8</sup> Traduit par Florian Glibert

toujours pertinent dans son analyse quant à la production de l'idéologie, la formulation originale d'Althusser ne tient plus la route à la lumière du contexte actuel. En effet, les médias privés ne sont pas des appareils d'État et pourtant ils produisent de l'idéologie, qu'elle soit en accord ou non avec celle de l'État (les médias en accord pourraient être considérés comme des appareils idéologiques d'État). Pour régler ce problème, nous pouvons simplement prendre le mot état dans son sens étymologique "estate", l'état de fait d'un instant « T », et non dans le sens État, *représentant le gouvernement*, que nous voyons apparaître dès le XVIe siècle (État, n.d.). En ce sens, nous aurons alors "l'analyse des appareils idéologiques d'états". Ainsi, l'analyse de Maynard sur la formation de l'idéologie de groupe se voit bien complétée avec celle proposée par Althusser dans « Idéologie et appareils idéologiques d'État » (1976) :

« Nous dirons donc, à ne considérer qu'un sujet (tel individu), que l'existence des idées de sa croyance est matérielle, en ce que ses idées sont ses actes matériels insérés dans des pratiques matérielles, réglés par des rituels matériels eux-mêmes définis par l'appareil idéologique matériel dont relèvent les idées de ce sujet. »

La production d'idéologie est bien due à une pratique « matérielle » des individus, et non le fruit de regroupement d'idées flottantes, de manière nébuleuse, au-dessus du commun des mortels. Cette vision « matérialiste » de la production de l'idéologie en est une parmi d'autres, mais elle a le mérite de permettre une analyse empirique et factuelle en fonction du corpus. Bien qu'extrêmement intéressants, nous n'analyserons pas les appareils tant ils impliqueraient une analyse du paysage associatif, d'un plus profond historique du CSEM, de ses liens avec les gouvernements, partis politiques, etc. C'est sur base de la proposition d'Althusser quant à la production d'idéologie, en nous focalisant sur le discours, que nous analyserons l'idéologie dans ce mémoire.

### 3.4 Le discours et l'idéologie

L'idéologie est le fruit d'une construction très riche. Un point tout à fait déterminant, que Van Dijk (2013) soulève, est qu'il existe « un lien inextricable entre l'idéologie et le discours ». Maynard (2017) va plus loin en expliquant qu'il serait fastidieux de créer de nouveaux mots, de nouvelle façon de parler pour chaque problématique. Ainsi, l'idéologie peut se reconnaître par un répertoire rhétorique spécifique, une emphase particulière, certains arguments, mots ou encore justification « allant de soi ». C'est pour cela qu'un grand champ de l'analyse de l'idéologie est de voir comment celle-ci s'empare de « signifiant flottant » (Norval, 2000). Ces

signifiants flottants, introduits par Claude Levi-Strauss (1950), désignent des signifiants « pouvant se poser sur n'importe quel signifié pour former un nouveau mot ». Par exemple, en fonction de l'idéologie, le signifiant « *justice* » n'aura pas le même signifié lorsqu'il est employé par des militants anti-police scandant « Justice ! » que lors d'une manifestation d'un syndicat de police. L'enjeu est donc de savoir ce qui est mis derrière ces mots et d'en découvrir ainsi les indices de l'idéologie.

« [...] le langage politique témoignant d'idéologie semble être caractérisé par des slogans, un vocabulaire « d'idéographes » que l'on peut confondre avec du vocabulaire technique de philosophie politique. Une analyse de l'utilisation des idéographes en rhétorique politique, je pense, révèle l'enchevêtrement de systèmes ou la « structure » agissant sur le citoyen. [...] Les idéographes sont au-dessus de toutes remises en question ou critiques. »<sup>9</sup>

Cette citation de Michael Calvin McGee provenant de "The 'Ideograph': A Link Between Rhetoric and Ideology." (1980, pp.4-5) vient compléter notre ancrage théorique du « signifiant flottant » en lui donnant une place à part entière dans l'analyse idéologique avec le concept « d'idéographe ». Le concept d'idéographe de McGee se limitant aux discours des politiques, nous entendrons par « idéographe » une fusion entre les caractéristiques relevées par McGee et celles du signifiant flottant de Norval. Dans notre exemple précédent, « justice » est un idéographe. Il est un concept abstrait où l'on peut projeter sa propre idée de justice. L'utilité du concept de l'idéographe est de nous donner un moyen concret pour identifier l'idéologie dans le discours.

En ce prisme, le rôle de la communication est essentiel pour appréhender le concept d'idéologie. C'est un espace où des affirmations, des arguments, des sophismes... emplies d'idéologie sont utilisés et puis réutilisés par d'autres individus. Ces discours vont ensuite eux-mêmes façonner l'idéologie d'autres individus qui vont par la suite produire un discours, des arguments en y intégrant tout ou une partie en fonction de leur propre vécu, de leur propre idéologie. Certains mots peuvent être accaparés, pris en otage, par exemple la séquence médiatique de « l'ensauvagement » de la France (Lemaire & Mucchielli, 2020) ou, dans une dynamique plus vertueuse, la réappropriation par certains groupes sociaux de termes qui les

---

<sup>9</sup> Traduit par Florian Glibert.

dénigraient pour en faire perdre leurs pouvoirs : telle la communauté LGBTQI+ avec le terme *queer* ou « pédé » (Goetzmann, 2001).

Ainsi, l'analyse de l'idéologie n'est pas seulement l'analyse de comment l'on pense, mais aussi de comment on parle et agit. Comme l'écrit Aletta Norval (2000, p.316) : « C'est cette emphase sur l'ubiquité de l'idéologie [...] qui est au cœur de l'approche contemporaine de la question de l'idéologie. »<sup>10</sup>

En ce sens, l'analyse critique de discours ou CDA<sup>11</sup> peut nous éclairer sur comment déceler l'idéologie dans le discours. Par « discours » Fairclough et Wodak entendent :

« La CDA voit le discours — l'usage langagier à l'écrit et à l'oral — comme une forme de « pratique sociale ». [...] le discours est socialement constitutif ainsi que socialement constitué : il constitue les situations, les objets de connaissance, et les identités sociales et les relations entre les individus et groupes d'individus. Il est constitutif à la fois dans le sens où il participe à entretenir et à reproduire le *statu quo* social, et au sens où il contribue à sa transformation. »<sup>12</sup> (Fairclough & Wodak, 1997, p.258).

Dans la même lignée de ce que nous avons vu avec Althusser et Maynard, le discours est ici présenté dans la définition comme influencé par la structure sociale dans laquelle il est produit tout en l'influençant à son tour. La seconde partie présente les liens que peut avoir le discours avec le pouvoir et l'idéologie : elle considère que certains discours seront chargés idéologiquement, et que la CDA sert à dévoiler ces charges (Petitclerc, 2015, reprenant Fairclough et Wodak).

Il y a différentes penseuses avec des approches différentes dans la CDA : la Discourse Historical Approach de Ruth Wodak, l'approche sociocognitive de Teun Van Dijk ou encore l'approche dialecto-relationnelle de Norman Fairclough (Petitclerc, 2015, p.517). Pour investiguer l'idéologie, nous allons emprunter à Norman Fairclough des questions que l'analyste doit se poser, selon lui, face à un texte pour en faire ressortir l'idéologie. L'analyse dialecto-relationnelle de Fairclough est très intéressante en elle-même mais demande d'identifier au préalable un problème de nature sociale (Fairclough, 2009) avec comme finalité « la production du savoir sur les discours dans une visée de changement et d'émancipation »

---

<sup>10</sup> Traduit par Florian Glibert

<sup>11</sup> Critical Discourse Analysis

<sup>12</sup> Traduit par Axel Imbert.

(Petitclerc, 2015, p.516). Il demande également de prendre un petit nombre d'« instances représentatives du discours »<sup>13</sup> emblématique de la problématique sociale analysée, obstruant par la même occasion tout un pan de l'analyse que l'on retrouverait dans une analyse de contenu plus générale. Cette démarche focaliserait notre travail sur un seul aspect de la vision idéologique du CSEM plutôt que sur la globalité. C'est pour cette raison que nous nous en tiendrons aux interrogations qui permettent de mettre en lumière l'idéologie.

Dans la série des interrogations que Norman Fairclough propose, nous en retiendrons deux : quelles sont la modalité et l'évaluation transmises dans le discours ? La modalité nous demande de cerner ce que les textes présentent comme vrai, probable ou nécessaire et l'évaluation de voir ce qui est évalué comme positif et négatif (Fairclough, 2003, p.194). De la méthodologie de Fairclough et de notre analyse exploratoire, nous assemblerons ces questions sous la catégorie « affirmations ».

L'intérêt pour ces affirmations est également en lien avec leur proximité de l'idéologie dominante : « Les idéologies dominantes apparaissent comme « neutres », ayant une emprise sur les vérités qui ne sont que rarement remises en question. »<sup>14</sup> (Wodak, 2009, p.8). Comme nous l'avons déjà dit, une des forces de l'analyse idéologique est d'interroger les affirmations « allant de soi ».

### 3.5 L'idéologie dominante ou bourgeoise

La notion d'émancipation vue plus tôt pose question. Comment s'émancipe-t-on ? De quoi s'émancipe-t-on ? Un des objectifs de ce mémoire sera d'arriver à cerner précisément ce qu'entend le CSEM pour des notions telles que « émancipation ». Dans ce sens, nous pouvons déjà considérer « émancipation » comme un idéographe. Pour l'explorer, nous allons partir du sens commun du mot avec le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) pour ensuite s'ouvrir au concept avec la théorie.

L'émancipation, selon le CNRTL, est l'« action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte. » (Émancipation, n.d.). Toujours d'après le CNRTL, on peut s'affranchir pour « se libérer, se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son

---

<sup>13</sup> Formulation reprise d'Axel Imbert avec son accord.

<sup>14</sup> Traduit par Adèle Petitclerc.

époque, etc. » (Émancipation, n.d.). Les deux questions centrales sont donc de savoir de quoi il faut s'émanciper et comment s'en émanciper ?

Si nous nous reposons sur la définition du CNRTL le fait de devoir « se libérer » suppose qu'il y a quelque chose dont on doit s'affranchir, une dépendance, des préjugés, des normes... que nous appellerons domination. Mais qu'est-ce qui cause cette domination ? Nous allons nous tourner vers « S'émanciper, oui, mais de quoi ? » de Alain Caillé, Philippe Chanial et Federico Tarragoni (2016) pour nous donner des éléments de réponse.

Selon eux, l'émancipation peut faire référence à deux types de choix possible. Le choix normatif, « axé sur la critique des formes de domination ou d'injustice multiples qui traversent les sociétés modernes, et qui postule que d'autres types d'organisation sociale et économique sont possibles » (Caillé, Chanial & Tarragoni, 2016, para. 24) et le choix positif, qui s'intéresse aux démarches émancipatrices qui existent déjà, qui se constituent à l'intérieur d'une société donnée, qui composent avec elle (Caillé, et al., 2016, para.15). En d'autres termes, l'un propose un « changement significatif des rapports que les individus entretiennent vis-à-vis d'eux-mêmes » (Caillé, et al., 2016, para.24) et l'autre un « changement radical de l'organisation sociale » (Caillé, et al., 2016, para.24).

Nous percevons deux conceptions de l'émancipation distinctes : l'une avec les structures comme vectrices de domination et donc devant être dépassées (plus d'héritage marxiste (Caillé, et al., 2016)), et l'autre comme une action à prendre maintenant, sur les individus (pouvant être en lien l'idéologie bourgeoise, nous y reviendrons).

Maintenant, intéressons-nous plus précisément à cette domination, et donc à l'idéologie dominante.

« ... le discours dominant sur le monde social n'a pas pour fonction seulement de légitimer la domination, mais aussi d'orienter l'action destinée à la perpétuer, de donner un moral et une morale, une direction et des directives à ceux qui dirigent et qui le font passer à l'acte » (Boltanski & Bourdieu, 1976, p.94).

Si nous reprenons Marx (1845), les dominants dans une société capitaliste sont ceux possédant les moyens de production, aussi appelés la classe bourgeoise<sup>15</sup>. Il n'est pas

---

<sup>15</sup> « Par bourgeoisie, nous entendons la classe des capitalistes modernes, qui possèdent les moyens de la production sociale » (Engels, 1888, p.594)

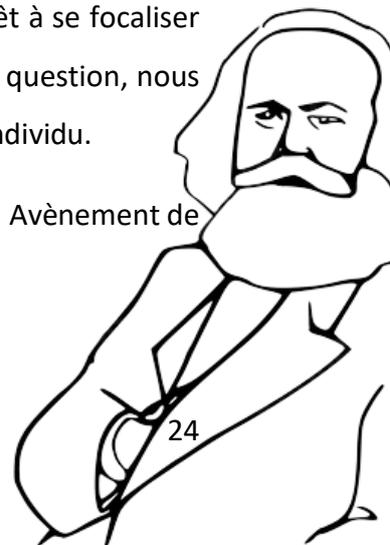
nécessaire de correspondre socialement à ce qu'on entendrait aujourd'hui comme « bourgeois » pour en promouvoir l'idéologie qui maintiendrait le système qui les privilégie en place (Gérard, 2012). Nous avons vu dans la section précédente que les structures avaient une importance. Par structure, nous entendons les appareils idéologiques d'état et le modèle économique, toujours en nous basant sur Marx (1845) et Althusser (1976). À ce duo, nous pouvons ajouter Pierre Bourdieu (1998b) qui présente comme nécessaire une transformation radicale des conditions de productions, donc des structures, qui portent « les dominés à prendre sur les dominants et sur eux-mêmes le point de vue même des dominants » (Bourdieu, 1998b, p.44).

Cette vision « structurelle » de la domination de Marx, Althusser et Bourdieu rejoint l'analyse des courants féministes matérialistes comme le montre cet extrait de « Le féminisme matérialiste, une analyse du patriarcat comme système de domination autonome » (Clerval & Delphy, 2015, para. 2) : « Car ces catégories [hommes/femmes] ne reposent pas sur une lubie culturelle des sociétés, mais font partie d'une structure sociale entière, comportant des aspects économiques, juridiques et politiques, dont chacun doit être changé... ».

Ainsi, si l'un des postulats serait que si l'on veut s'émanciper de la domination, il faut également changer les structures qui la produisent. Rester à l'échelle des individus serait inefficace tant ils « restent socialement construits quand bien même ils parviendraient à s'élever, subjectivement, au-dessus de ceux-ci [les rapports et conditions de sa domination] » (Marx, 1993 [1867], p.6). Ce travail prend comme postulat la vision marxiste de la domination pour définir ce qu'est l'idéologie bourgeoise, mais ne se positionne pas entre les deux approches de l'émancipation vues plus haut. Nous verrons, avec l'analyse, si nous pouvons classer la notion d'émancipation du CSEM dans une de ces deux visions.

Si une focalisation sur les individus permet de ne pas penser en termes de structures vectrices de dominations à dépasser, est-ce que l'idéologie bourgeoise aurait un intérêt à se focaliser sur l'individu pour préserver le système qui le privilégie ? Pour explorer cette question, nous allons nous intéresser aux liens entre l'idéologie bourgeoise et sa vision de l'individu.

Marcel Gauchet propose une première porte d'entrée quant à ces liens dans « Avènement de l'esprit bourgeois ou naissance de l'idéologie ? » :



« L'amélioration du sort commun requiert l'initiative des particuliers ; et sa réalisation ne peut tendre qu'à la liberté des consciences et des personnes. [...] De cette individualisation au présent et au futur, le bourgeois, de nouveau, est l'agent phare et le grand bénéficiaire. Il est celui qui a le plus les moyens de l'exercer et le plus d'intérêt à en user. Aussi acquiert-il une place toujours plus en relief à mesure que la société du progrès et de l'idéologie se déploie. Elle conforte sa position de partout. » (Gauchet, 2003, para. 30)

Ici, Marcel Gauchet fait le constat, comme Marx (1848) avant lui, et d'autres après (voir, par exemple, Wathelet (2021)) que la société capitaliste a besoin des individus, les salariés, pour perdurer et que même si des progrès sociaux seront possibles, le vrai bénéficiaire reste la bourgeoisie. L'individu est central à la société capitaliste, mais ça ne nous dit pas sa vision de l'individu.

En gardant en tête la filiation entre l'idéologie bourgeoise et le capitalisme, nous pouvons apercevoir d'autres liens entre l'idéologie bourgeoise et l'individu dans le chapitre 7, « L'objet de l'Économie Politique », écrits par Althusser dans l'ouvrage collectif *Lire le Capital* (1999). Il y démontre que l'économie politique classique ne pense les faits économiques que sur base de l'action des individus et que nous sommes toutes, par nature, des *homo economicus* (Althusser, Balibar, Estabiet, Macherey & Rancière, 1999, pp.368-369). Nous retrouvons cette focalisation sur l'individu, mais ça ne nous dit toujours pas quel est la vision de l'individu de l'idéologie bourgeoise.

*Le nouvel esprit du capitalisme* de Boltanski & Chiapello (1999) va pouvoir nous donner une première idée sur cette vision de l'individu. Dans ce livre, les autrices analysent les discours managériaux, meilleurs représentants du capitalisme selon elles, pour voir l'évolution de l'esprit du capitalisme. Ainsi, dans les années 1990, une focalisation est faite sur les travailleuses qui se doivent d'être créatives, innovantes ou encore mobiles, devant s'automotiver et se responsabiliser.

Tout ceci, pour reprendre une analyse plus actuelle, fait écho au travail d'Alain Bihr (2011) sur l'idéologie néolibérale. Il y démontre que le concept clé de l'idéologie néolibérale est sa conception de l'individualité (Bihr, 2011, para. 14). Plus précisément, une conception individualiste de l'individu dans ses rapports au monde, aux autres et à lui-même (Bihr, 2011, para. 14). Nous retrouvons ça très bien dans sa définition du néolibéralisme :

« le (néo)libéralisme naturalise et essentialise (opérations idéologiques s'il en est) ce que j'ai appelé l'assujettissement des individus dans et par le capitalisme, soit l'injonction faite aux individus, dans le cadre des rapports capitalistes de production et les institutions qui en dérivent, de se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'êtres autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres. » (Bihl, 2011, para. 14).

Ce que présente Bihl dans cette citation n'est pas sans rappeler les observations de Boltanski & Chiapello (1999) avec les notions de responsabilisation et d'autonomisation. En ces sens, nous retrouvons ici le néolibéralisme comme l'idéologie présentant un individu responsable de sa propre situation. Comme le dit Bihl :

« [...] en exigeant de chacun qu'il se transforme en entrepreneur de soi-même. La société globale est aussi conçue comme une société civile, résultant de la contractualisation de l'ensemble des rapports sociaux, y compris des rapports d'exploitation, de domination et de dépendance, présupposant l'autonomie de la volonté de l'individu en toutes circonstances, même lorsqu'elle est manifestement annihilée par les conditions d'existence de ce dernier [...]. » (Bihl, 2011, para. 16)

Bihl, par la suite, ira même jusqu'à affirmer que cette focalisation sur la rationalité, la responsabilité et l'autonomie de l'individu le piège dans son assujettissement et justifie la mise en retrait de l'État dans ses missions de services publics (Bihl, 2011, para. 23). Pierre Bourdieu (1998a) dans *L'essence du néolibéralisme* dira sur ce concept de rationalité qu'il consiste à « mettre entre parenthèses les conditions économiques et sociales des dispositions rationnelles et des structures économiques et sociales qui sont la condition de leur exercice. » (Bourdieu, 1998a, para. 2). En d'autres termes, le néolibéralisme essaie d'effacer la causalité entre les structures économiques et sociales et la condition des individus, ne mettant en avant que leurs propres responsabilités. Si l'on réussit, c'est de notre propre mérite et si l'on échoue, c'est notre faute. La vision néolibérale de l'individu serait ainsi « l'individu privé<sup>16</sup> » (Bihl, 2011, para. 24), qui n'a que son propre intérêt en tête, jouissant d'une liberté de jugement et d'actions, responsable de ses actes et possédant une parfaite égalité en droit (Bihl, 2011, para. 24). Bihl conclut cette vision avec cette formule : « Chacun pour soi et le marché pour tous »

---

<sup>16</sup> Cette vision de l'individu privé, libre et rationnel fait également lien avec Habermas et Fraser sur la création de l'espace public bourgeois et post-bourgeois, voir annexe 4 pour aller plus loin.

(Bihl, 2011, para. 24). En ce sens, selon le néolibéralisme, seul le marché nous unit, ce qui rejoint ce que nous avons vu *supra* avec Althusser (1999). Mais pouvons-nous faire le lien entre la conception néolibérale de l'individu et l'idéologie bourgeoise ? Selon Bihl, oui : « le néolibéralisme serait l'idéologie actuelle de la classe capitaliste dans son ensemble ou, si l'on préfère une terminologie plus classique, l'idéologie de la bourgeoisie. » (Bihl, 2011, para. 26).

Ainsi, pour le présent travail, par idéologie bourgeoise, nous entendons un discours ne s'intéressant pas aux structures ou modèles économiques en place, mais se focalisant sur l'individu, avec une attention particulière sur les notions d'autonomie, de rationalité et de responsabilité. Si le changement (ou l'émancipation) est focalisé sur l'individu et non au niveau des diverses causes de la domination, nous qualifierons cette vision de « bourgeoise » tant elle permet aux systèmes de dominations en place de perdurer (et de privilégier une certaine classe dominante). Nous qualifierons dans ce travail de vision idéologique « bourgeoise » tout discours ou proposition<sup>17</sup> renforçant, défendant ou préservant<sup>18</sup> les structures et le modèle économique en place.

« L'esprit bourgeois n'a de consistance spécifique. [...] Pour le reste, il n'est, au mieux, qu'un segment particulier de l'esprit général d'une société qui se tourne vers la production d'elle-même et qui enjoint à ses acteurs de se pourvoir des instruments de pensée et de discours appropriés à ce nouvel horizon. L'esprit bourgeois se confond, en ce sens, avec l'idéologie. Il n'est pas illégitime, par conséquent d'appeler cette dernière « bourgeoise », à la condition de considérer la fonction qu'elle remplit, au-delà des intérêts étroitement entendus du groupe social que nous pouvons repérer comme « bourgeoisie » (Gauchet, 2003, para. 31)

### 3.6 En quoi est-ce pertinent d'analyser l'idéologie ?

À cette question nous pouvons répondre, intriguées : « Et pourquoi pas ? ». La puissance de l'analyse idéologique est de supposer d'emblée qu'il y ait idéologie, que tout ne va pas de soi, que nous faisons toute société, mais avec des points de vue et ambitions différentes où nous produisons, ensemble de l'idéologie. Si la question amène des crispations quant à la

---

<sup>17</sup> Le but, pour rappel, n'est pas d'émettre un jugement moral sur ce qui est produit par le CSEM ou encore de savoir si oui, ou non, l'ordre dominant est à changer.

<sup>18</sup> Par préserver, cela peut être la simple action de ne pas le mentionner ou de ne proposer qu'un changement au niveau des individus.

pertinence d'analyser l'idéologie, d'analyser « ce qui va de soi pour un sujet donné », cette crispation répond en elle-même à la nécessité d'analyser l'idéologie.

De plus, Maynard (2017) nous dit que l'analyse de l'idéologie nous permet de diagnostiquer les échecs des institutions et d'illustrer les idéologies problématiques qu'elles génèrent ou, à l'inverse, les normes positives. Évidemment, c'est ici que le cœur de ce mémoire se trouve, pas dans une démarche de jugement du négatif ou du positif, mais bien dans l'analyse de quelles sont les normes sous-jacentes au discours que produit le CSEM pour l'éducation aux médias. Ensuite, Maynard continue, l'analyse de l'idéologie nous permet de critiquer des idéologies précises en illustrant les institutions défectueuses (ou désirables) qu'elles créent ou maintiennent. Ce second point ne sera pas abordé dans ce mémoire tant l'intérêt n'est pas dans le CSEM en interne, mais ce qu'il produit en matière d'idéologie. De plus, cela demanderait une analyse du système politique et associatif belge pour y voir la place du CSEM dans son espace.

Pour conclure, il apparaît maintenant évident que l'analyse de l'idéologie est un sujet pour le moins compliqué, que nous devons même lier à une grande part d'interprétation. Il revient donc à la chercheuse de créer une méthode la plus assumée et compréhensible possible pour justifier son analyse et ses résultats. Il est certain que de nombreuses analystes et de nombreuses pistes méthodologiques n'ont pas été abordées ici. Mais, comme le dit Maynard, l'important est d'avoir une bonne définition qui soit cohérente et utile à sa recherche. Comme nous l'avons vu, celle-ci a tout intérêt à ne pas être péjorative et la plus vaste possible pour éviter à la chercheuse de se focaliser sur un point en particulier de la définition, ou d'omettre un pan de l'analyse.

L'analyse idéologique n'est pas l'apanage de la science politique et trouve sa pertinence dans chaque recoin de la société. Elle promet de futures recherches excitantes et, surtout, de nouveaux pans de l'éducation aux médias à découvrir.

## 4 Méthodologie et corpus

Pour enquêter sur la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM, nous allons opérer une analyse de contenu quantitative et qualitative des différents documents composant notre corpus. Pour ce faire, nous nous basons sur la définition donnée par Philippe Wanlin :

« L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. » (Wanlin, 2007, p.7)

Comme dit *supra*, il y a trois moments dans une analyse de contenu : la préanalyse (qui permettra, conjointement avec notre question de recherche et nos apports théoriques, d'établir les catégories), l'exploitation du matériel (appliquer notre grille d'analyse aux documents) et enfin le traitement des résultats.

La catégorisation permettra de jauger quantitativement ce qu'est l'éducation aux médias selon le CSEM en fonction de nos catégories (quelles sont ses thématiques, ses modalités...). Néanmoins, la seule comptabilité des résultats de ces catégories ne suffira pas à dégager une vision idéologique : il faudra également réaliser une mise en relation avec les autres documents de notre corpus, avec leur contexte, et proposer une analyse de fond. Pour donner un exemple concret, certains avis du CSEM sont liés à ce que le gouvernement lui demande et ce que le Décret prévoit dans ses moyens d'interventions (même si nous verrons que son champ d'action est large). En ce sens, si le Décret prévoit de parler souvent de la presse papier, notre analyse se devra de prendre en compte ces éléments de contexte et nuancer notre propos. L'analyse quantitative se fera sans logiciel, pour éviter de comptabiliser des mots dans des catégories qui ne seraient pas pertinentes. Par exemple, si le texte dit « L'éducation aux médias ne doit pas que se focaliser sur les théories du complot » la thématique mentionnée est certes les « théories du complot », mais ce n'est pas le propos de l'affirmation. Ainsi, en plus que l'analyse quantitative, une analyse qualitative sera réalisée (principalement grâce aux

données des catégories « affirmations<sup>19</sup> », « idéographes » et la section « remarques »), qui représentera la partie la plus importante de l'analyse, pour accéder aux nuances que demandent ces documents ainsi que notre thématique.

L'idéologie sera analysée à partir de la pratique matérielle et du discours tout en prenant compte, nous rappelle la C.D.A., du cadre dans lequel prend place ce discours. Notre corpus est composé de 6 éléments distincts, comptabilisant au total 65 documents<sup>20</sup> :

- Le Décret de création du CSEM qui donne le cadre au CSEM, ses modalités d'actions ;
- Les 55 avis du CSEM donnés au gouvernement depuis sa création ;
- Le dernier texte de positionnement du CSEM sur l'éducation aux médias (26 janvier 2021) ;
- Les quatre introductions des rapports d'activités du CSEM (de 2017 à 2020) ;
- Les derniers articles<sup>21</sup> de la section « actualité » en date<sup>22</sup> (deux entretiens et un rapport) ;
- Un document annexe. (Le Journal de Bord d'Ouvrir Mon Quotidien)

Ainsi, nous confronterons le « dire » du CSEM (Décret, Avis, Texte de positionnement, Rapports d'activités) avec le « faire » (interviews, rapports et Ouvrir Mon Quotidien, une initiative du CSEM).

La phase exploratoire a été effectuée sur le dernier Avis du CSEM en date (à l'époque) à savoir le numéro 50 : *Avis d'initiative relatif à la place de l'éducation aux médias dans les référentiels du « tronc commun »* du 18 mai 2020. En nous basant sur le Petit manuel critique d'éducation aux médias (2021), cette phase exploratoire et nos apports théoriques, la première grille d'analyse ressemblait à ceci :

---

<sup>19</sup> Les affirmations sont ce que, comme nous l'avons vu avec Fairclough, le CSEM présente comme vrai ou faux et ce qu'il juge comme bon ou mauvais. Toutes les affirmations ne seront pas présentées et commentées, par souci de concision.

<sup>20</sup> Tous disponibles en ligne sur le site csem.be.

<sup>21</sup> Le choix s'est porté sur des articles où le CSEM produit quelque chose (un rapport, un entretien, etc.) et ne donne pas simplement, comme la majorité de la section actualité, une information sur un appel à projets, une future formation, etc. Ce choix a été fait pour limiter le corpus, l'exploration en amont de ces documents a révélé qu'ils étaient assez pauvres vis-à-vis de notre question de recherche.

<sup>22</sup> Juillet 2021

Synthèse Avis 50 La place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun	
Idéographes	« citoyenneté active » « responsable » « cadre méthodologique rationnel et neutre »
Fonctions de l'EAM	Critique, Responsabilisation
Publics	Élèves, enseignantes
Terrains	Enseignement secondaire et fondamental
Méthodes	Transversalité, Approche par compétences
Thématiques	/

*Affirmations<sup>23</sup> : « chaque élève dispose d'un ensemble de compétences médiatiques indispensables à l'exercice d'une citoyenneté active, critique et responsable. La nécessité d'intégrer de manière transversale l'éducation aux médias dans ces nouveaux référentiels constitue un enjeu particulièrement important. » (CSEM, 2020b, p.1)*

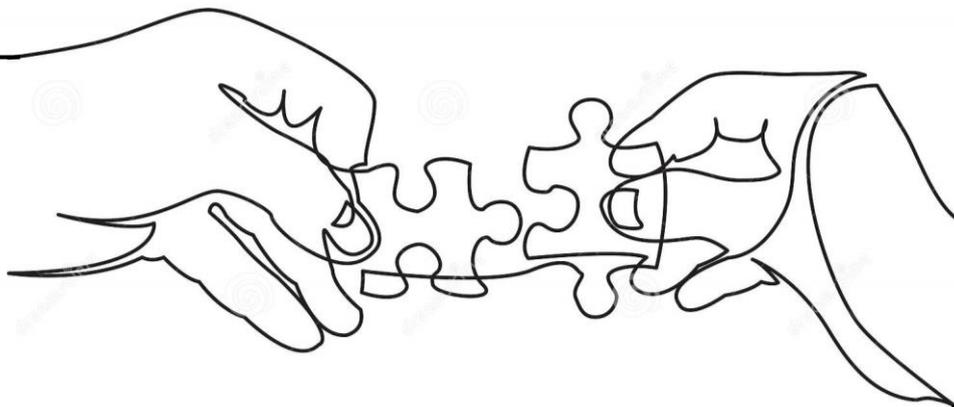
*Remarques : Le CSEM voudrait un cours d'EAM, mais devant l'impossibilité, se concentre sur son intégration transversale.*

Par la suite, au fil de l'analyse, une catégorie a évolué quand une autre s'est retirée : nous ne parlerons plus de « problématiques », mais de « thématiques » (pour savoir quelles sont les thématiques envisagées par l'EAM) et nous ne parlerons plus d'outils tant cette catégorie n'était pas pertinente. Pour ce travail, les idéographes sélectionnés sont les mots dont le texte qui les inclut ne permet pas de préciser le sens. La question générale face à un idéographe sera, par exemple : « qu'entend le CSEM par une « citoyenneté active » ? ». Nous essaierons d'y répondre en cherchant les récurrences des idéographes dans le corpus ou des approfondissements du sens de ces mots au travers et en relation avec d'autres documents.

<sup>23</sup> La catégorie « affirmations » ne se retrouve pas dans le tableau par souci de lisibilité.

Chaque analyse s'accompagne de remarques, en italique, qui permettent de nuancer si besoin est le tableau ou de le compléter.

Pour la présentation de notre analyse, seul le tableau sera présent. Ce sera sous la forme d'un texte construit que nous allons approfondir le sens général des documents, leurs idéogrammes et affirmations. Bien que l'analyse ait été effectuée chronologiquement en amont, sa construction ne se fera pas dans l'ordre chronologique, mais en fonction du contenu porté par les textes et avis pouvant servir de point d'entrée à une caractéristique spécifique de la vision idéologique du CSEM. Tous les documents analysés ne seront pas présentés dans ce travail, le tableau récapitulatif qui se trouve en annexe 1 comprend les documents omis<sup>24</sup>. Cette démarche a été privilégiée par souci de concision, pour éviter de revenir plusieurs fois sur le même sujet et nous permettre de rester focalisées sur les documents pertinents à notre analyse.



---

<sup>24</sup> Sur les 65 documents analysés, 56 sont présentés dans la partie Analyse des données et résultats.

## 5 Analyse des données et résultats

### 5.1 Décret portant création du CSEM

Notre premier document est le Décret *portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française* (2008).

Décret portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias	
Idéogrammes	« Regard créatif sur le média » « dynamiser l'image de la presse »
Fonctions de l'EAM	Critique
Publics	Tous
Terrains	Différents médias, enseignement obligatoire, éducation permanente
Méthodes	/
Thématiques	Publicité, évolution technologique, sociale et culturelle des médias, lutte contre les stéréotypes, presse écrite, cinéma

Dans ce Décret, la définition de l'éducation aux médias et le reste du texte permettent uniquement d'apposer la fonction « critique » à l'éducation aux médias.

« [l'éducation aux médias est] l'éducation visant à donner la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes. ». (Décret création CSEM, 2008, Art. 1)

Les missions prévues par le Décret du CSEM sont :

- « De promouvoir l'éducation aux médias et de favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs et organismes concernés par l'éducation aux médias » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 1°)

- « De formuler, d’initiative ou à la demande du Gouvernement [...] un avis préalable à l’adoption décrétable en matière d’éducation aux médias. » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 2°)
- « De formuler, d’initiative ou à la demande du Gouvernement ou du ou des Ministres chargés de l’Éducation, de la Culture, de l’Audiovisuel ou de la Jeunesse, tout avis et proposition sur la politique et les priorités en matière d’éducation aux médias et sur les initiatives, actions, expériences, outils pédagogiques, recherches ou évaluations menés ou réalisés en matière d’éducation aux médias ou en son nom. » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 3°)

Sans surprise, il n’y a aucune mention de la méthode à utiliser pour faire de l’éducation aux médias. Cependant, il faudra prendre en compte dans la suite de l’analyse le fait que dans les avis que donnera le CSEM en vue de « favoriser et d’aider à l’intégration de l’éducation aux médias [...] dans les programmes d’éducation et de formation » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4) ses conseils ne peuvent porter sur « ... les méthodes pédagogiques ». (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 6°a)

Si nous regardons le sentiment général du texte, comme nous le montre notre tableau, le CSEM se doit de toucher le plus large panel de publics différents (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 1°). Si nous nous intéressons à l’Article 20 concernant les Centres de ressources en éducation aux médias, nous décelons déjà des liens plus intimes avec l’enseignement qu’avec d’autres secteurs. Les centres de ressources devant « justifier d’une expertise [...] dans l’enseignement dans le cadre d’un partenariat avec un groupement reconnu d’établissements scolaires... » (Décret création CSEM, 2008, Art. 21. 2°). Nous retrouvons ce même lien dans les missions des centres de ressources qui consistent principalement être « à destination [les missions] des établissements scolaires de l’enseignement fondamental et secondaire ordinaires et spécialisés... » (Décret création CSEM, 2008, Art. 23. § 1<sup>er</sup>). Ainsi, il existe un centre de ressource par réseau d’enseignement (CSEM, 2019d).

Les liens avec l’enseignement ne s’arrêtent pas là : les trois initiatives en matière d’éducation aux médias prévues par le Décret sont elles aussi principalement tournées vers l’enseignement. Sur les trois, seule l’initiative portant sur l’accès à la presse quotidienne (connu sous le nom d’Ouvrir Mon Quotidien [OMQ]) élargit son champ d’action à d’autres

actrices que l'enseignement (Décret création CSEM, 2008, Art. 26. § 1<sup>er</sup>), l'initiative « Journalistes en classe », mentionne uniquement les centres d'aides en milieu ouvert en plus des établissements scolaires, centres de devoirs et d'alphabétisation (Décret création CSEM, 2008, Art. 27. § 1<sup>er</sup>) et la dernière, « Écran large sur tableau noir », est uniquement dirigée vers les établissements scolaires (Décret création CSEM, 2008, Art. 28. § 1<sup>er</sup>). De la même manière, un montant de 20 000 euros peut être débloqué pour l'organisation annuelle en Communauté française d'une initiative d'éducation aux médias à « ... destination des élèves de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire... » (Décret création CSEM, 2008, Art. 29. § 1<sup>er</sup>).

Il devient *de facto* plus difficile de « promouvoir l'éducation aux médias [...] notamment dans les secteurs des différents médias, l'enseignement obligatoire et l'éducation permanente » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 1°) avec de telles contraintes.

Le Décret prévoit également de porter une « attention toute particulière » (Décret création CSEM, 2008, Art. 4. 3°) à la lutte contre les stéréotypes pouvant être véhiculés par les médias, l'évolution technologique, économique, sociale et culturelle des secteurs des différents médias et au décodage de la publicité. De la même manière, les initiatives prévues par le Décret font également une focalisation sur l'éducation à la presse écrite avec « Ouvrir Mon Quotidien » et « Journalistes en classe » et à l'éducation au cinéma avec « Écran large sur tableau noir ». Il est à noter que le point 4 du paragraphe 2 de l'article 26 concernant OMQ stipule que l'opérateur qui sera chargé de mettre en œuvre l'initiative se doit d'avoir pour objet de « dynamiser l'image de la presse ». Cette formulation pose question dans l'optique d'une démarche d'éducation aux médias, les termes « dynamiser l'image » relevant plus de la publicité que d'un projet pédagogique. Cet idéographe est d'autant plus intrigant qu'il postule l'existence d'un enjeu à dynamiser l'image de la presse. Il serait donc intéressant de nous demander pourquoi il faudrait dynamiser l'image de la presse.

Le problème de ce document précis comparé aux autres est que même si nous savons que le CSEM a contribué à échafauder le Décret, nous ne pouvons lui donner la parenté totale de celui-ci. Ainsi, notre tâche sera de voir s'il y a une récurrence de l'idéographe « dynamiser l'image de la presse ». L'autre idéographe en suspens est le « regard créatif sur le média », un autre point d'intention pour la suite de l'analyse.

### En résumé

- Le Décret donne des points d'intentions en termes d'éducation aux médias (publicité, développement technique, etc.), des possibilités d'actions avec les « initiatives » même si elles sont réduites à certaines thématiques (presse, cinéma) et certains publics (principalement scolaire) ;
- Il laisse la liberté au CSEM de formuler des avis de sa propre initiative sur l'éducation aux médias et l'inscrit comme le référent auprès du gouvernement en termes d'éducation aux médias ;
- L'éducation aux médias s'adresse tant aux jeunes qu'aux adultes ;
- Le CSEM est également responsable du renouvellement des autorisations de radios à l'école, de formuler un avis sur les thématiques IFC<sup>25</sup>, de l'octroi des reconnaissances comme Centres de Ressources...

---

<sup>25</sup> Institut de la Formation en Cours de Carrière

## 5.2 Les 54 avis du CSEM de 2010 à 2020

Il y a trois types d'avis du CSEM :

- Les avis de « procédure » prévus par le Décret de création du CSEM, nous y retrouvons la désignation d'opérateurs pour les initiatives prévues par le Décret (Ouvrir Mon Quotidien, Journalistes en classe, Écran large sur tableau noir), des Centres des Ressources, l'autorisation des radios d'écoles, l'octroi d'aide à la presse, etc.
- Les avis à l'initiative du CSEM sur un sujet donné (prévu par le Décret ou non)
- Les avis formulés à la demande d'une ministre ou du gouvernement.

Nous allons commencer par les avis dits de « procédure ».

### 5.2.1 Les avis de procédure

#### Avis d'aide à la presse

Tous les ans vers avril-mai, un avis est émis par le CSEM pour approuver la répartition « d'aides attribuées à la presse quotidienne écrite francophone et au développement d'initiatives de la presse quotidienne écrite francophone en milieu scolaire » (CSEM, 2020a, p.1).

Cette aide est toujours donnée à la J.F.B (Les Journaux Francophones de Belgique), qui deviendra en 2017 Lapresse.be, pour pouvoir mettre en œuvre le projet « Ouvrir Mon Quotidien » (OMQ). OMQ est une des initiatives prévues par le Décret de création du CSEM qui permet à des écoles de recevoir la presse écrite (et puis numérique) gratuitement ainsi que des outils pédagogiques (le Journal de Bord) pour les exploiter en classe. Au travers de ces avis, le CSEM fait systématiquement le point sur OMQ (sa portée, son développement pédagogique, etc.), l'analyse se portera donc sur OMQ au travers de ces avis d'aide à la presse.

Synthèse des analyses catégorielles des 11 Avis <sup>26</sup> « Aide à la presse »	
Idéographes	« Presse » (11) <sup>27</sup>
Fonctions de l'EAM	Critique (11), prescripteur de norme (11)
Publics	Élèves (11), enseignantes (11)

<sup>26</sup> Avis 1, 3, 8, 15,24, 27, 30, 33, 37, 46, 49

<sup>27</sup> Le nombre entre parenthèses désigne le nombre de fois que l'élément s'est retrouvé dans les tableaux récapitulatifs des avis et non le nombre de fois qu'il a été cité au total dans les documents.

Terrains	Enseignement primaire (11), secondaire (11) et spécialisé (7)
Méthodes	/
Thématiques	Éducation à la presse papier (11) et numérique (6)

Sans surprise, le projet OMQ qui se retrouve derrière cette aide à la presse propose de faire de l'éducation à la presse dans les classes. C'est à partir de mai 2015 qu'une version numérique du projet va voir le jour<sup>28</sup>. Depuis 2015, le CSEM encourage le déploiement de vrais outils pédagogiques pour faire de l'éducation à la presse numérique en classe. Elle a même organisé une recherche-action en partenariat avec Lapresse.be, les centres de ressources (CAV-Liège, CAF-Tihange et Média Animation), la RTBF et l'AJP<sup>29</sup> pour analyser les attentes et besoins des enseignantes. Cette recherche-action est toujours en cours et est accompagnée par l'UCLouvain.

Les terrains d'OMQ sont l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé (qui apparaît à partir de 2014). Cette limitation à l'enseignement pose question car, comme nous l'avons vu dans le Décret, l'initiative d'accès à la presse gratuite peut également être à destination des « services d'accrochage scolaires, des centres d'aide en milieu ouvert, des écoles de devoirs, des centres d'alphabétisation, des bibliothèques publiques ainsi que des associations d'éducation permanente actives dans le domaine de l'éducation aux médias en Communauté française. » (Décret création CSEM, 2008, Art. 26. § 1<sup>er</sup>).

Nous catégorisons la fonction de l'éducation aux médias dans ce projet comme étant à la fois critique et prescripteur de normes. Nous pouvons établir ce constat grâce à la section « contexte », débutant chaque avis, et citant toujours le même passage pour parler de l'objectif de cette aide à la presse, à savoir le développement de « programmes originaux d'incitation à la lecture du journal, de formation du lecteur à la citoyenneté et d'éducation aux médias. » (CSEM, 2020a, p.1). OMQ a donc comme buts premiers l'incitation à la lecture

<sup>28</sup> Donner accès aux journaux numériques, faire de l'éducation à la presse numérique.

<sup>29</sup> Association des Journalistes Professionnels.

du journal (prescripteur de norme) et la formation à l'éducation aux médias (fonction critique).

Pour étayer cette affirmation, nous allons nous pencher sur le Journal de Bord (outil pédagogique fourni aux élèves et enseignants pour faire cette éducation à la presse écrite<sup>30</sup>). Ce journal est représentatif de la vision du CSEM tant il a été réalisé en collaboration avec le celui-ci et que, dans son Avis 49<sup>31</sup>, le CSEM dit qu'il « constitue un outil pédagogique qui permet à chacun, selon ses attentes ou ses besoins, de saisir pleinement la richesse de la presse quotidienne et ce qu'elle entend apporter chaque jour à ses lecteurs, malgré les défis qu'elle rencontre aujourd'hui » (CSEM, 2020a, p.2).

Débutons l'analyse par l'en-tête de la section « La publicité dans la presse quotidienne » qui débute ainsi :

« Les recettes générées par la publicité permettent de soutenir les diffuseurs, la presse et d'autres médias en Belgique. De nombreux médias cesseraient tout simplement d'exister s'il n'y avait plus de publicité. Sans la publicité, la presse quotidienne devrait augmenter ses prix pour demeurer rentable. Cela provoquerait une diminution considérable du nombre de lecteurs et limiterait par conséquent le débat démocratique. La pluralité des médias est en effet essentielle dans une démocratie. » (Lapresse.be, n.d., p.13)

Cette section est un argumentaire en faveur de la publicité représentant assez fidèlement l'idée générale de la suite du texte. Ici, le modèle économique, donc la structure, n'est pas remise en question, mais justifiée jusqu'à dire qu'elle est nécessaire pour notre démocratie. Le texte impose donc une norme, la publicité, comme indépassable et la juge positivement. Elle ne propose pas de regard critique sur celle-ci ou d'alternatives. Notons que cette section est basée sur une interview de Sandrine Sepul, directrice du Conseil de la publicité (Brebant, 2019).

La citation *supra* du CSEM est presque une reprise *verbatim* de ce que le Journal de Bord dit à la fin de sa première section : « Le journal de bord se veut un outil pour permettre à chacun, selon ses attentes ou ses besoins, de saisir pleinement la richesse de la presse quotidienne et ce qu'elle entend apporter chaque jour à ses lecteurs, malgré les défis qu'elle rencontre

---

<sup>30</sup> Pour rappel, le Journal de Bord pour la presse numérique est en cours de réalisation.

<sup>31</sup> Avis le plus récent concernant « Ouvrir Mon Quotidien ».

aujourd'hui. » (Lapresse.be, n.d., p.2). Nous y décelons bien une volonté de plus être dans la description de ce qu'est la presse. Néanmoins, le Journal de Bord n'est pas entièrement dans le descriptif, par exemple, Yves Collard (Média Animation), dans la section sur les Fake News y propose 5 approches critiques de l'information.

Un dernier exemple : à la fin de la première section sur « Le journal » l'encart synthétique stipule « Terminons cet état des lieux » en donnant une description de différents genres journalistiques pour les articles (voir figure 1).



Figure 1 – Les différents articles. Reproduit à partir de « Journal de Bord N° 9 », par Lapresse.be (n.d.). <http://lapresse.be/wp-content/uploads/2019/11/Lapresse-journal-min.pdf>

En résumé, le Journal de Bord, dans la majorité<sup>32</sup> des sections, décrit<sup>33</sup> ce qu'est la presse et propose une vision critique dans uniquement deux sections : « Critères de sélections » et « Mobile ». Vu le traitement des sujets et leur choix, nous pouvons affirmer que le Journal de Bord tient plus de l'éducation à la lecture des médias que de l'éducation aux médias.

Ceci peut s'expliquer en s'intéressant à l'idéographe « presse » qui n'est jamais défini. En ce sens que l'éducation « à la presse » (papier et numérique) semble ici être de l'éducation à la presse « classique ». OMQ ne propose la lecture que de grands titres de presse : La DH, La Libre, L'avenir, L'Echo, Le Soir, La Gazette, La Meuse, Nord Eclair, La Province et La Capitale. (Lapresse.be, n.d). C'est-à-dire les titres du Groupe Rossel (Rossel, n.d.) et IPM (IPMGroup, n.d.), partenaires d'OMQ (Lapresse.be, n.d., p.1). Nous retrouvons bien ici le « Pôle

<sup>32</sup> Les sections « Journal », « Article efficace », « tournant du web », « Photographie au service de l'information », « La liberté d'expression », « Le droit d'auteur », « L'essence du journalisme », « La déontologie », « La diversité » et « Le papier face aux défis environnementaux ».

<sup>33</sup> Par « décrire » nous entendons juste donner les informations sans analyse critique.

Industriel » décrit par Frédéric Antoine (2009), ce qui permet d'expliquer cette place importante à l'éducation à la lecture des médias.

Maintenant que nous avons pu déterminer que l'objectif premier d'OMQ est de faire de l'éducation à la (lecture) de la presse en tant que, principalement, vecteur de normes, nous pouvons nous intéresser aux affirmations du CSEM tient tout du long de ces avis.

Deux affirmations majeures reviennent : l'une concernant la pratique de lecture de la presse par les jeunes et l'autre concernant l'enjeu qu'est OMQ pour la presse.

En 2016, dans l'avis 30, le CSEM regrette que le déploiement d'OMQ numérique n'avance pas en disant « Ce regret est d'autant plus grand que l'évolution technologique parallèlement aux pratiques actuelles de lecture des journaux par les plus jeunes amènera ceux-ci peu à peu à privilégier les journaux en ligne » (CSEM, 2016a, p.3). Nous retrouvons ensuite ces mêmes affirmations sur les pratiques des jeunes en 2017 « ... les jeunes, privilégiant de plus en plus les journaux en ligne » (CSEM, 2017a, p.3), en 2018 « Mais c'est sans doute chez les jeunes (élèves et étudiants) eux-mêmes que cette attente [la mise à disposition de la presse numérique] est la plus forte ! » (CSEM, 2018b, p.2). À partir de 2019, la focale change des jeunes sur l'avenir de la presse quotidienne tout entière comme le présente l'avis 46 : « La mise à disposition de la presse quotidienne sur supports numériques constitue une attente pour un grand nombre d'enseignant.e.s, mais aussi un enjeu d'avenir pour la presse quotidienne » (CSEM, 2019a, p.2). Le dernier avis sur l'aide à la presse, le 49, reprend exactement la même citation.

De ces deux affirmations, les pratiques des jeunes et l'enjeu pour la presse quotidienne, nous nous poserons deux questions :

- Qu'est-ce qui permet au CSEM de dire que la presse numérique est d'un grand intérêt pour les jeunes ?
- Pourquoi est-ce un enjeu pour la presse quotidienne de la voir mise à disposition sur supports numériques ? Si nous partons du postulat que la « presse » est en déclin (Szirnik & AFP, 2020) et qu'un des rôles d'OMQ est l'incitation à la lecture du journal (donc, combler ce déclin), quel est le rôle de l'éducation aux médias face à cet enjeu ? Est-ce le rôle de l'éducation aux médias de venir au secours d'une industrie ?

Pour la première question, nous nous tournons vers le rapport #Génération2020 mené en 2019-2020 par Média Animation et le CSEM. Dans ce rapport sur les « usages numériques des jeunes » (#Génération2020, n.d.), il n'est nulle part mention de l'usage de la presse par les jeunes. Une recherche du mot « presse » dans le rapport ne donnant aucun résultat. Nous ne pouvons pas savoir d'où le CSEM tient cette information.

Pour la seconde question, nous tenterons de voir si à d'autres moments le CSEM perçoit l'éducation aux médias comme une possibilité de venir en aide à une industrie.

### En résumé

- Le CSEM encourage depuis 2015 pour un réel développement pédagogique d'une version « presse numérique » ;
- OMQ contient quelques éléments d'éducation aux médias (critique), mais est principalement descriptif ;
- OMQ propose une éducation à la lecture de la presse écrite dite « mainstream » ;
- La fonction qu'y prend l'éducation aux médias est donc constituée d'un petit pan « critique » et d'un pan plus conséquent « prescripteur de normes » ;
- Son terrain est l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé ;
- OMQ est intimement lié à beaucoup d'actrices de l'industrie médiatique (Conseil de la publicité, groupes de presse, etc.) ainsi que d'actrices de l'éducation (Média Animation, UCLouvain, les enseignantes pour la recherche-action...);
- Le CSEM affirme que la presse numérique est d'un grand intérêt pour les jeunes et que l'accès à OMQ numérique constitue un enjeu pour la presse quotidienne.

## Avis radios d'écoles

La seconde série d'avis de « procédure » concerne les radios d'écoles. Dans ces avis, le CSEM se doit d'analyser tous les deux ans des dossiers pour autoriser la création (ou le renouvellement) de radios d'école. Contrairement aux Avis d'aide à la presse, il n'y a pas d'analyse détaillée des projets, de ce que les écoles font avec ces radios ou la raison de la diminution de radios d'école au fil des années.

Synthèse des 6 Avis <sup>34</sup> « Radios d'écoles »	
Idéographes	/
Fonctions de l'EAM	/
Publics	Élèves (6), étudiantes (1) et enseignantes (6)
Terrains	Enseignement fondamental (6), secondaire (6) et supérieur (1)
Méthodes	/
Thématiques	Éducation à la radio (6)

Le nombre de radios d'écoles a drastiquement chuté, passant de 21 radios d'écoles en 2010 à 5 en 2018. Ces avis de procédures sont également les seuls moments où le CSEM mentionne l'éducation à la radio. Nous observons toujours une tendance quant aux activités se déroulant sur le terrain de l'enseignement.

En plus de ces 5 avis très procéduraux, le Conseil s'est vu demander une analyse d'opportunité quant à l'extension du régime des radios d'écoles prévues par le Décret aux Hautes Écoles de section « Chargé(e) de communication » et section « Pédagogie ».

Le CSEM y donne un avis favorable à condition que le projet en Hautes Écoles propose « un partenariat pédagogique avec au moins une école fondamentale ou secondaire de proximité avec des objectifs prioritaires d'Éducatons aux Médias » (Roosen, 2011, p.2). Mis à part, à

---

<sup>34</sup> Avis 4, 10, 11, 25, 29, 36

nouveau, les liens faits entre éducation aux médias et enseignement, il est intéressant de noter que la raison du CSEM, qui reviendra au fil de différents avis, est bien de faire de l'éducation aux médias et non de l'éducation à la technique.

« Le CSEM appréhende que les projets de radio d'école menés par les Hautes Écoles soient essentiellement basés sur l'Éducation à la Technique et peu ou pas du tout en accord avec les objectifs de l'Éducation aux Médias. Afin d'éviter cette perspective et de valoriser l'Éducation aux Médias à l'usage d'un matériel de qualité, le CSEM propose de lier l'octroi de la fréquence à une contrainte obligatoire : l'ouverture de la radio à au moins une école fondamentale ou secondaire de proximité. » (Roosen, 2011, p.2)

#### En résumé

- Les radios d'écoles sont en perdition ;
- On ne connaît pas la vision du CSEM quant à de l'éducation à la radio ;
- Son terrain est l'enseignement primaire et secondaire ;
- Une tentative d'élargissement aux sections « Pédagogique » et « Chargé(e) de communication » d'Hautes Écoles a eu lieu ;
- Le CSEM approuve cet élargissement, mais demande que le projet soit lié à un établissement scolaire, primaire ou secondaire, pour s'assurer qu'on reste dans de l'éducation aux médias et non à la technique.

[Avis de désignation d'opérateur cinématographique, de presse quotidienne et des visites journalistes.](#)

Tous les 5 ans, le CSEM désigne un opérateur cinématographique, de presse quotidienne et de visite de journaliste pour mener à bien ces initiatives prévues par le Décret. Ces désignations d'opérateurs comptabilisent en tout 6 avis sur les 54 émis par le CSEM. Il n'y a grand-chose à dire sur ces avis, si ce n'est que ce sont toujours les mêmes opérateurs qui sont choisis : Les Grignoux comme opérateur cinématographique (Écran large sur tableau noir), Lapresse.be comme opérateur presse quotidienne (OMQ) et l'Association des Journalistes Professionnels (AJP) pour les visites des journalistes (Journalistes en Classe). Il est à noter que,

suite aux conditions émises par le Décret<sup>35</sup>, seule l'AJP en FWB rentre dans les critères pour être opératrice des visites des journalistes. Les thématiques et les publics restent « classiques », à savoir l'éducation au cinéma et à la presse dans un contexte scolaire. Vu que le CSEM n'émet pas d'avis sur « Écran large sur tableau noir » et « Journalistes en Classe » et qu'ils semblent plutôt indépendants du CSEM, nous ne nous y intéresserons pas tant nous ne pouvons pas lier la parenté du CSEM à leurs contenus.

[Avis de désignation des Centre de Ressources.](#)

Également tous les 5 ans, le CSEM désigne les centres de ressources en éducation aux médias. Ceux-ci restent inchangés depuis 2010 à savoir : le Centre Audio Visuel de Liège, le Centre d'Autoformation et de Formation continuée de Tihange et Média Animation ASBL.

Mis à part leurs désignations, les avis ne contiennent rien d'intéressant pour notre analyse. Également indépendants du CSEM, nous ne nous intéresserons à leurs documents que s'ils apparaissent au fil de notre analyse du Décret, d'avis et de la section actualité à condition qu'ils soient explicitement en collaboration avec ou partagés par le CSEM (comme #Génération2020).

---

<sup>35</sup> La condition déterminante étant d'être une union professionnelle, et l'AJP est la seule.

## 5.2.2 Les avis d'initiative

Il y a différents avis d'initiative du CSEM, ceux prévus par le Décret (orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière, la révision quinquennale du Décret) et ceux où le CSEM réagit à une actualité (La sécurité d'internet, la place de l'EAM dans l'école numérique de demain, le cadre de compétences en EAM, le contrat de gestion de la RTBF, la place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun et le Plan « droit des femmes »). Nous commencerons par les avis prévus par le Décret.

### Avis d'initiative prévus par le Décret

#### *Orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière*

Chaque année vers avril-mai, le CSEM donne ses recommandations quant aux orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière des enseignantes.

Synthèse des 9 Avis <sup>36</sup> Orientations et thèmes IFC	
Idéographes	« Déficit chronique de compétences médiatiques » (1) « responsabilité des usages <sup>37</sup> » (1)
Fonctions de l'EAM	Critique (3)
Publics	Enseignantes (9)
Terrains	Formation continue (9)
Méthodes	Formation à la production (5), Approche par compétences (4), Transversalité (3), Interdisciplinarité (2), Formation disciplinaire (1), formation collective (1)
Thématiques	(5) = Déconstruction des stéréotypes, Désinformation

<sup>36</sup> Avis 5, 14, 16, 26, 28, 31, 35, 38, 47.

<sup>37</sup> Cet idéographe sera analysé dans la section *La place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun*.

	<p>(4) = Radicalisation, Théories du complot, liberté d'expression, Rumeurs, Engouements subits</p> <p>(3) = Cinéma, publicité, information, réseaux sociaux, production médiatique des jeunes</p> <p>(1) = Droit à l'intégrité personnelle, lutte contre la violence à l'égard des femmes, lutte contre les contenus dégradants à caractère sexuel ou violent</p>
--	--

Les points d'intention du CSEM qui reviennent dans presque chaque avis d'Orientations et thèmes IFC sont :

- L'éducation aux médias ne doit pas se limiter à de l'éducation à la technique ;
- Les enseignantes doivent être mieux formées en éducation aux médias (et il faut renforcer la formation spécifique pour les enseignantes du fondamental) ;
- Il faut plus de formation à la production médiatique (pédagogie par le faire)<sup>38</sup> ;
- L'éducation aux médias doit être une thématique à part entière, sinon être présente de manière transversale dans les formations ;
- Il faut utiliser le référentiel de compétences en éducation aux médias du CSEM.

Dans les thématiques d'éducatons aux médias soutenues par le CSEM, il est intéressant de noter que les thématiques de radicalisation, théories du complot, liberté d'expression, rumeurs et engouements subits sont apparues deux mois après les attentats de 2016. Dès l'avis de l'année suivante, le CSEM rajoute à la suite de ces thématiques qu'il ne faut pas « en faire une condition à toute formation en éducation aux médias ». (CSEM, 2017b, p.1).

---

<sup>38</sup> « La pratique de l'éducation aux médias dans les écoles est particulièrement efficace lorsqu'elle se développe au travers de pédagogies créatives débouchant sur une production médiatique (cinéma, radio, webTV, webdoc, blog...), démarches peu ou pas du tout abordées lors de la formation initiale. » (CSEM, 2018a, p.1)

C'est dans l'avis 28 de 2015 que le CSEM fait explicitement référence à une base de compétences en éducation aux médias, avant ça il ne parlait pas de compétences, mais de dimensions (CSEM, 2015, p.1).

Les compétences en éducation aux médias apparaissent pour la première fois en 2012 dans l'Avis 6 où l'on présente les compétences sociales, informationnelles et techniques (CSEM, 2012b). Ces compétences proviennent du cadre de compétences en éducation aux médias, produit par un groupe de travail pluridisciplinaire au sein du CSEM, présenté en 2014 dans l'avis 23 (CSEM, 2014) à l'attention du gouvernement pour qu'il « *soutienne la diffusion et la promotion de ce cadre de compétences dans tous les milieux éducatifs, scolaires et non scolaires, et plus particulièrement auprès des responsables pédagogiques et des concepteurs de programmes scolaires* ». L'un des objectifs étant, nous le verrons, de faire rentrer l'éducation aux médias dans l'enseignement par le biais du cadre de compétences.

Les compétences en éducation aux médias et son cadre seront quasiment mentionnées dans chaque avis du CSEM à partir de 2012 (Annexe 1) (excepté dans les avis dits procéduraux vus précédemment). Au fil de ces avis, les compétences sont d'abord mentionnées comme des outils pour l'éducation aux médias pour, au final, prendre une place centrale sur ce qu'est l'éducation aux médias.

L'avis 47 « Orientations et thèmes IFC »<sup>39</sup> est tout à fait représentatif de ce basculement dans la vision du CSEM. Nous y découvrons l'idéographe « Déficit chronique de compétences médiatiques » dans l'affirmation suivante :

« Le Conseil observe que la participation aux formations en Éducation aux médias tend à diminuer or, les phénomènes médiatiques souvent inquiétants ou anxiogènes que l'on observe de nos jours sont les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques. » (CSEM, 2019b, p.2).

Dans cette affirmation, le CSEM postule que les phénomènes médiatiques souvent « inquiétants ou anxiogènes » à savoir les théories du complot, la désinformation ou encore le cyberharcèlement (CSEM, 2018c, p.9) seraient les symptômes d'un déficit chronique de compétences médiatiques.

---

<sup>39</sup> Juin 2019.

Le champ sémantique fait référence à une pathologisation du problème (« symptôme », « déficit chronique ») et pointe comme responsable non pas les producteurs de fake news, ou les structures politiques favorisant le complotisme (Lordon, 2015), mais bien les individus et leur manque de compétences médiatiques. Nous pouvons faire cette affirmation tant le mot « symptômes » exige une cause (déficit chronique) et une conséquence (phénomènes médiatiques inquiétants ou anxiogènes). Cette phrase a été écrite en réaction à la diminution d'enseignantes présentes aux formations d'éducation aux médias. Cette construction de phrase met en avant cette diminution tout en affirmant que le « déficit » (qu'il serait possible de combler via ces formations) est la cause des phénomènes médiatiques « inquiétants et anxiogènes ».

Ainsi, nous pouvons affirmer que le CSEM pointe la responsabilité individuelle pour ces phénomènes « inquiétants » avec, à sa source, le manque de compétences médiatiques. La solution, d'après cette affirmation, serait de combler ce « déficit » en acquérant lesdites compétences médiatiques. Autrement dit le CSEM, étant le plus gros acteur qui a basé toute sa vision de l'éducation aux médias sur une approche par compétences, se propose comme la solution au problème posé avec cette affirmation.

Toujours dans l'avis 47, le CSEM nous propose une définition de l'éducation aux médias tout à fait représentative de l'analyse *supra* :

« L'éducation aux médias vise à développer les compétences critiques et la responsabilité des usages pour permettre à tous d'évoluer avec compétence dans un environnement médiatique hyperconnecté et en mutation permanente. » (CSEM, 2019b, p.2)

L'affirmation d'un « déficit chronique de compétences médiatiques symptomatique de phénomènes médiatiques inquiétants » est présente dans chaque Rapport d'Activité du CSEM (de 2017 à 2020) ainsi que dans l'avant-dernier Avis du CSEM à ce jour le N° 53 « Résolution du Parlement relative au discours de haine ».

L'exemple le plus parlant provient du Rapport d'activité du CSEM pour l'année 2017, citation tirée de l'introduction du rapport et titrée « Des symptômes qui renforcent l'urgence de l'éducation aux médias ».

« Cette liste<sup>40</sup> — non exhaustive — fait l'objet d'interrogations tant dans les médias qu'auprès des responsables politiques et éducatifs ainsi que plus généralement dans l'espace social. Systématiquement, l'éducation aux médias est un des axes identifiés pour y apporter une réponse. Si l'éducation aux médias a un rôle essentiel à jouer, elle ne constitue cependant pas la réponse universelle. Tout ne doit pas être sous la seule responsabilité de l'utilisateur des médias. La responsabilité des acteurs médiatiques et la régulation ont également un rôle à jouer.

Tous ces éléments sont avant tout les **symptômes** les plus visibles d'un déficit chronique de **compétences médiatiques** du citoyen contemporain. » (CSEM, 2018c, p.9)

Dans les 3 autres rapports qui suivront, le CSEM ne mentionnera plus la « responsabilité des acteurs médiatiques et la régulation ont également un rôle à jouer », mais gardera la formule « symptômes d'un déficit de compétences médiatiques ».

À titre d'exemple pour le rapport 2018 : « [...] ces nouveaux moyens doivent permettre de faire face aux nombreux enjeux portés par l'EAM : fake news, théories du complot, désinformation [...] Des symptômes d'un déficit de compétences médiatiques du citoyen, mais aussi des risques majeurs pour la démocratie. » (CSEM, 2019e, p.9), pour le rapport 2019 : « Tous ces éléments sont avant tout les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen contemporain. » (CSEM, 2020e, p.13) et le rapport 2020 : « Le cyberharcèlement tout comme la propagation des discours de haine constitue pour le CSEM des symptômes d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen » (CSEM, 2021a, p.56).

Pour terminer, il est à noter le tout dernier texte de positionnement du CSEM sur l'éducation aux médias (janvier 2021) ne mentionne plus cette affirmation.

---

<sup>40</sup> « Fake news, théories du complot, désinformation, transparence et maîtrise des algorithmes, cyberharcèlement, usages problématiques des réseaux sociaux et des jeux vidéos, fractures numériques, protection des données personnelles, crise de confiance envers les médias d'information, nouvelles formes contemporaines de propagande, etc. » (CSEM, 2018c, p.9)

### En résumé

- Il faut que les enseignantes soient formées en EAM (attention particulière aux enseignantes du fondamental) ;
- Il faut plus de formations à la production médiatique (pédagogie par le faire) ;
- Le terrain est l'IFC, tourné exclusivement vers les enseignantes et donc l'enseignement ;
- L'éducation aux médias ne doit pas se limiter à de l'éducation à la technique ;
- L'éducation aux médias ne doit pas s'arrêter aux thématiques « sécuritaires » ;
- Il faut une formation d'éducation aux médias ;
- Ces formations doivent se baser sur le socle de compétences en éducation aux médias ;
- L'éducation aux médias vise à développer les compétences critiques et la responsabilité des usages ;
- Concernant les « phénomènes médiatiques inquiétants »<sup>41</sup> le CSEM estime que le problème se trouve dans un déficit en compétences médiatique des citoyennes.

---

<sup>41</sup> Désinformation, théorie du complot, cyberharcèlement... (CSEM, 2018c, p.9)

### Révision quinquennale du Décret

L'autre avis d'initiative prévu par le Décret est la révision quinquennale du Décret par le CSEM. Cette révision, effectuée en 2019, se retrouve derrière le titre de « Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : Constats, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques ».

Synthèse Avis « Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : Constats, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques »	
Idéographes	« Déficit chronique de compétences médiatiques » « Responsabilité des usages » « bonnes pratiques » « émancipateur »
Fonctions de l'EAM	Critique, Autonomisation et Émancipation <sup>42</sup>
Publics	Tous
Terrains	Tous
Méthodes	Approche par compétences, littératie médiatique, transversalité, cours disciplinaire
Thématiques	/

Dans ce très long document, le CSEM réaffirme pas mal d'éléments déjà observés et répond à certains manquements également pointés par notre analyse.

De manière générale, l'approche par compétences est omniprésente<sup>43</sup> dans ce document. Le mot « compétences » apparaissant un peu partout. Par exemple :

---

<sup>42</sup> « Ce diagnostic démontre que la mission du CSEM et des opérateurs spécialisés qui consiste à rendre possible une culture médiatique émancipatrice et citoyenne est pertinente, mais aussi très loin d'être achevée. Elle mérite plus que jamais de vigoureux renforcements » (CSEM, 2019d, p.10)

<sup>43</sup> Le mot « compétence » apparaît 19 fois sur 12 pages.

*« L'éducation aux médias, c'est bien plus que répondre à l'urgence de phénomènes particuliers. C'est avant tout un projet éducatif qui vise à développer les compétences critiques et la responsabilité des usages. » (CSEM, 2019d, p.1)*

*« Une telle formation [d'éducation aux médias] est indispensable pour que ces derniers [les enseignants] puissent eux-mêmes acquérir les compétences nécessaires à un usage réfléchi et pertinent des médias. » (CSEM, 2019d, p.4)*

*« En 2013, le CSEM a publié un document fondant un cadre général de compétences (actualisé en 2016). Il a proposé de définir et organiser les compétences fondamentales, regroupées sous le nouveau vocable : la littératie médiatique. Ces compétences doivent permettre au citoyen d'effectuer un certain nombre d'activités liées à divers objets médiatiques. Ces activités lui seront indispensables pour évoluer dans l'environnement médiatique contemporain de façon critique, responsable et créative ainsi que de manière autonome et socialisée. » (CSEM, 2019d, p.2)*

*« L'enseignement en FWB n'est toujours pas en mesure de garantir la maîtrise de compétences médiatiques de plus en plus indispensables pour le citoyen contemporain. » (CSEM, 2019d, p.10)*

Comme le montre le dernier exemple, il est évident que pour le CSEM l'approche par compétences est au centre de ce qu'est l'éducation aux médias.

Dans la catégorie des autres éléments que nous avons pu déjà observer, le CSEM réaffirme que l'éducation aux médias ne doit pas se contenter des thématiques sécuritaires, qu'elle ne peut se limiter à de l'éducation à la technique ou encore qu'il faut former les enseignantes à l'éducation aux médias.

*« ... le CSEM se trouve parfois en contradiction avec certains opérateurs ou institutions publics ou privés qui, tantôt, limitent leurs actions à des apprentissages techniques, tantôt développent une approche assez « sécuritaire », notamment dans le domaine des médias en réseaux. » (CSEM, 2019d, p.9)*

Un grand point d'attention du CSEM est le constat qu'en « dehors de l'enseignement, l'éducation aux médias a peu été soutenue jusqu'ici. » (CSEM, 2019d, p.5). Allant plus loin en disant « Alors que le Décret de 2008 appelait à un développement de l'éducation aux médias tout au long de la vie, et élargissait les missions hors de l'enseignement, les initiatives sont restées timides et volontaristes. Le développement de l'éducation aux médias dans

l'ensemble des secteurs culturels devrait être stimulé. » (CSEM, 2019d, p.4-5). Un grand pan du document va être consacré à ce sujet, montrant de quelle manière certaines initiatives initialement prévues pour l'enseignement se sont avérées aussi avoir de l'intérêt pour d'autres secteurs (OMQ<sup>44</sup>, Journalistes en classe<sup>45</sup>). Ce constat amènera le CSEM à proposer, entre autres, de « **repenser la composition du CSEM** afin de réunir autour de la table les acteurs engagés sur les terrains scolaires et non scolaires et stimuler les collaborations entre ceux-ci pour des actions concertées en éducation aux médias » (CSEM, 2019d, p.11). Comme le dit le CSEM : « L'éducation aux médias concerne tous les publics, quels que soient leur âge ou leur niveau d'éducation ou d'information. » (CSEM, 2019d, p.9)

Un autre point intéressant se trouve dans la section 5 « Coordination et maillage » où le CSEM déclare :

« S'agissant d'une matière transversale, les acteurs qui interviennent dans le champ de l'éducation aux médias sont *de facto* nombreux. Cette situation exige un travail de fond allant du recensement méthodique à la mise en relation de ces différents acteurs. Cela demande une veille continue pour maintenir une perspective globale et centralisée. » (CSEM, 2019d, p.9)

Avant d'aller un cran plus loin en disant :

« Le CSEM commence à être reconnu comme institution de référence, mais il est indispensable de renforcer les collaborations avec la multitude des partenaires afin d'en partager la vision comme le souhaite le décret en favorisant un ensemble de bonnes pratiques. C'est pourquoi, progressivement, le CSEM tisse et renforce les liens avec les différents services de la FWB et d'autres institutions, publiques ou privées, nationales ou internationales. » (CSEM, 2019d, p.10)

En ces deux affirmations, le CSEM témoigne d'une volonté de renforcer la collaboration et le partage de connaissances pour avoir un panel de « bonnes pratiques » venant d'actrices différentes plutôt qu'une seule vision de l'EAM provenant du CSEM. Reste à savoir ce que le CSEM estime être des « bonnes pratiques ». Malheureusement, l'avis ne permet pas de savoir ce qu'il entend par « responsabilité des usages » et l'« émancipation ».

---

<sup>44</sup> « Il faut noter qu'OMQ s'est également ouvert au secteur associatif (organisations de jeunesse). » (CSEM, 2019d, p.7)

<sup>45</sup> « Depuis 2016, les organisations de jeunesse ont également accès à l'opération, qui connaît, de leur part, un regain d'intérêt. D'autres secteurs, comme l'éducation permanente et l'enseignement supérieur pédagogique devraient être associés à cette initiative dont chacun apprécie la pertinence et la qualité. » (CSEM, 2019d, p.7)

Pour conclure, le dernier élément important pour notre analyse de ce document est la volonté du CSEM de faire une place à l'éducation aux médias dans l'enseignement. Pour ce faire le CSEM préconise, comme nous l'avons vu, un renforcement de la place de l'éducation aux médias dans la formation initiale des enseignantes, d'inscrire l'éducation aux médias de manière structurelle dans le système éducatif (de la maternelle jusqu'à la fin des secondaires) de manière transversale et avec un ancrage disciplinaire (CSEM, 2019d, p.12). C'est la première fois que le CSEM fait mention de la possibilité d'un cours en éducation aux médias à l'école.

### **En résumé**

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences ;
- L'éducation aux médias ne doit pas se contenter de thématiques « sécuritaires » ;
- L'éducation aux médias a une fonction d'émancipation, d'autonomisation et critique ;
- L'éducation aux médias ne doit pas se limiter à l'éducation à la technique ;
- L'éducation aux médias concerne tous les publics, quels que soient leur âge ou leur niveau d'éducation ;
- L'éducation aux médias doit se faire en maternelle, primaire et secondaire ;
- Les aides pour des initiatives d'éducation aux médias dans les autres secteurs que l'enseignement doivent être renforcées ;
- Les enseignantes doivent être formées à l'éducation aux médias ;
- L'éducation aux médias doit se développer dans une perspective transversale ;
- L'éducation aux médias doit se développer avec un ancrage disciplinaire.

## Les avis d'initiative du CSEM

Dans cette section, nous analyserons 4 avis<sup>46</sup> produits par le CSEM de son initiative sur les sujets du : cadre de compétences en EAM, de la sécurité d'internet, de la place de l'EAM dans l'école numérique de demain et de la place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun.

### *Le cadre des compétences en éducation aux médias*

Avec cet avis, nous allons pouvoir présenter ce qu'est l'approche par compétences pour l'éducation aux médias proposée par le CSEM

Synthèse Avis 23 Le cadre des compétences en éducation aux médias	
Idéographes	/
Fonctions de l'EAM	/
Publics	Élèves, enseignantes
Terrains	Enseignement secondaire et fondamental
Méthodes	Transversalité, Cadre de compétences
Thématiques	/

Comme le CSEM le rappelle en début d'avis :

« Une des missions du Conseil est de favoriser et d'aider à l'intégration de l'éducation aux médias, de l'exploitation pédagogique des médias et des technologies de l'information et de la communication dans les programmes d'éducation et de formation. Le Conseil souhaite communiquer au Gouvernement les éléments nécessaires à l'exécution de cette mission : un cadre de compétences en éducation aux médias définissant l'ensemble des aptitudes et des attitudes requises pour que chacun soit à même d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. » (CSEM, 2014, p.1)

---

<sup>46</sup> Avis 6, 7, 23, 50

Nous pouvons donc affirmer que l’approche par compétences, comme mentionnée précédemment, a pour but premier d’intégrer l’éducation aux médias dans l’enseignement. L’avis en lui-même ne permet pas d’approfondir la vision de l’éducation aux médias du CSEM, nous y retrouvons à nouveau ce lien avec l’enseignement, et la volonté de faire entrer l’éducation aux médias de manière transversale dans l’enseignant.

Nous allons très succinctement nous intéresser au document annexe à cet avis, *le Cadre de Compétence en éducation aux médias*, pour présenter ce dont il est question.

Pour résumer, l’approche par compétences du CSEM présente les médias comme des objets à dimension informationnelle, technique et sociale que l’on peut appréhender selon quatre catégories : la lecture, l’écriture, la navigation et l’organisation (CSEM, 2016b).

		Axe informationnel	Axe technique	Axe social
Média	Lire	Compétences informationnelles en lecture	Compétences techniques en lecture	Compétences sociales en lecture
	Écrire	Compétences informationnelles en écriture	Compétences techniques en écriture	Compétences sociales en écriture
Corpus de médias	Naviguer	Compétences informationnelles en navigation	Compétences techniques en navigation	Compétences sociales en navigation
	Organiser	Compétences informationnelles en organisation	Compétences techniques en organisation	Compétences sociales en organisation

Figure 2 — Tableau des compétences en éducation aux médias. Reproduit à partir de « Les compétences en Éducation aux Médias », par CSEM (2016b). *cadre-competences-education-aux-medias-portefeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf* (csem.be)

## La sécurité d'internet

Dans cet avis à l'initiative du CSEM, celui-ci réagit au nouveau plan Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au service de l'éducation pour qu'il prenne en considération les points relatifs à la sécurité des enfants et des adolescentes.

Synthèse Avis 6 La sécurité d'internet et l'école numérique de demain	
Idéographes	« Responsabilisation », « Autonomisation »
Fonctions de l'EAM	Responsabilisation, Autonomisation
Publics	Élèves, enseignantes
Terrains	Enseignement fondamental
Méthodes	Approche par compétences
Thématiques	Sécurité des enfants et adolescentes sur internet

Dans cet avis, le CSEM rappelle que « l'enjeu est d'intégrer des compétences techniques, sociales et informationnelles, car, dans ce domaine éducatif comme dans d'autres, une démarche uniquement sécuritaire n'est pas suffisante. » (CSEM, 2012a, p.1). Nous retrouvons donc l'approche par compétences pour l'éducation aux médias. Le CSEM est également interpellé quant à l'implication d'intérêts privés du domaine des télécommunications et de l'informatique dans le domaine de l'éducation aux médias et de la sécurité sur Internet, surtout s'il s'agit des actrices dominantes du marché. Cette appréhension pose question au regard des différentes contributrices, d'intérêts privés, au Journal de Bord d'OMQ. Comme déjà observé, cet avis conforte l'enseignement comme le terrain principal de l'éducation aux médias. Il est malheureusement impossible de savoir à partir de cet avis ce qu'entend le CSEM par la « responsabilisation » des usagers.

### *La place de l'EAM dans l'école numérique de demain*

Dans cet avis à l'initiative du CSEM, celui-ci réagit au nouveau plan TIC au service de l'éducation "l'école numérique de demain".

Synthèse Avis 7 La place de l'EAM dans l'école numérique de demain	
Idéographes	« Humanisme numérique »
Fonctions de l'EAM	Émancipation, Autonomisation
Publics	Élèves, enseignantes
Terrains	Enseignement fondamental
Méthodes	Cadre de compétences, transversalité
Thématiques	L'EAM dans l'école numérique de demain

Le CSEM souligne à nouveau que l'éducation aux médias ne peut se résumer à une approche technique.

« [...] « l'école numérique » ne peut se réduire uniquement à des apprentissages techniques et nécessite une approche coordonnée et intégrée de toutes les dimensions sociales, techniques et informationnelles de l'environnement médiatique contemporain. » (CSEM, 2012b, p.1)

Dans cette même phrase, nous observons le vocable de l'approche par compétences développée par le CSEM dans son cadre de compétences en littératie médiatique<sup>47</sup> à savoir les dimensions techniques, sociales et informationnelles que possède tout média (CSEM, 2016b, p.11).

Pour terminer, le CSEM insiste pour que l'EAM soit déployée de manière transversale dans l'enseignement sur base du cadre de compétences qu'il développe.

---

<sup>47</sup> « La littératie médiatique peut être décrite comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. » (De Smedt & Fastrez, 2013, p.1)

L'idéographe « Humanisme numérique » provient de l'affirmation suivante : « Le Conseil trouverait ainsi une opportunité précieuse pour contribuer à la nécessaire construction d'un « humanisme numérique », de manière à s'assurer que l'humain et les relations sociales nourrissent systématiquement la question de la maîtrise des outils informatiques. » (CSEM, 2012b, p.2). Comme déjà observé, cet avis conforte l'enseignement comme le terrain principal de l'éducation aux médias.

#### *La place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun*

Dans cet avis à l'initiative du CSEM, celui-ci réagit à la place donnée à l'éducation aux médias dans le référentiel du tronc commun. Ce référentiel présente les compétences à acquérir dans chaque discipline en fonction de l'année scolaire.

Synthèse Avis 50 La place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun	
Idéogrammes	« citoyenneté active » « responsable » « cadre méthodologique rationnel et neutre »
Fonctions de l'EAM	Critique, Responsabilisation
Publics	Élèves, enseignantes
Terrains	Enseignement secondaire et fondamental
Méthodes	Transversalité, Approche par compétences
Thématiques	/

Comme vu précédemment, pour le CSEM, il faut renforcer la place de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires, de la maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Dans cet avis, pourtant datant de 2020, il ne parle que de la possibilité d'une intégration transversale et non de l'instauration d'un cours disciplinaire. Ce changement de position s'expliquerait par le fait qu'il semble déjà acté qu'aucun cours d'éducation aux médias ne sera instauré dans le nouveau référentiel du tronc commun comme le montre cette citation :

« Si l'éducation aux médias n'a pas été construite comme un domaine à part entière, elle doit pouvoir prendre place de manière structurée, coordonnée et progressive afin de garantir qu'à la sortie du tronc commun, chaque élève dispose d'un ensemble de compétences médiatiques indispensables à l'exercice d'une citoyenneté active, critique et responsable » (CSEM, 2020b, p.1)

Le CSEM affirme que l'éducation aux médias est indispensable pour l'exercice d'une citoyenneté active, critique et responsable. La notion de « citoyenneté active<sup>48</sup> » pourrait être comprise en la capacité de l'éducation aux médias, avec son approche par le faire, de permettre aux citoyennes de s'approprier des outils médiatiques d'expressions. La notion de responsabilité, qui semble centrale à la vision du CSEM, n'est pas explicite. En se basant sur la définition du CNRTL, le mot « responsabilité » peut être lu de deux façons, dans ce contexte :

- Qui doit rendre compte et répondre de ses actes ou de ceux des personnes dont elle a la garde ou la charge.
- Qui est réfléchi, sérieux, qui sait peser le pour et le contre. « *Agir, se comporter en personne responsable.* (Responsable, n.d.)

Nous pouvons soit le comprendre comme le fait que l'éducation aux médias nous rendrait responsables de nos actes, car nous serions supposées être en pleine connaissance de cause, soit comprendre que l'éducation aux médias nous inculquerait des normes pour avoir une attitude responsable, dans le sens que nous pourrions peser le pour et le contre à partir d'une norme donnée. Mais qui définit ce qui est responsable ou non ? Nous ne pouvons malheureusement pas nous positionner quant à l'intention du CSEM derrière cet idéogramme de « responsabilité ».

Un autre idéogramme qui pose question dans ce texte est « un cadre méthodologique rationnel » provenant de la phrase :

« Il est donc temps de donner aux élèves, aux étudiants, et bien sûr aux enseignants, un cadre méthodologique rationnel à ce que l'on appelle encore trop vaguement aujourd'hui l'« esprit critique ». Un cadre neutre, solidement nourri des plus récents progrès des sciences humaines. » (CSEM, 2020b, p.2)

---

<sup>48</sup> Est-ce un problème de ne pas avoir une citoyenneté active ? En quoi est-ce un enjeu ? Nous ne pouvons malheureusement pas le savoir.

Qu'est-ce qu'un cadre méthodologique rationnel et neutre ? Pourquoi doit-il nécessairement être neutre ? Est-ce possible d'être neutre ? Avec cette phrase, le CSEM conçoit lui-même qu'il y a un degré d'intentionnalité dans l'éducation aux médias, des choix qui sont opérés, et se positionne du côté de la « neutralité » et de la « rationalité ». Cette hypothétique posture pose question et n'est pas sans rappeler les discours politiques s'étiquetant de neutre et pragmatique, mais étant... tout sauf neutre (Debrut, 2018).

Le tableau de récapitulatif suivant reprend tout ce qui a été dit dans cette section « Avis d'initiative ».

#### **En résumé**

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences ;
- L'approche par compétences a été développée pour l'intégration de l'éducation aux médias dans l'enseignement et la formation ;
- L'approche par compétences se base sur le Cadre de Compétences en éducation aux médias ;
- À défaut d'un ancrage disciplinaire, l'éducation aux médias doit exister de manière transversale dans l'enseignement ;
- L'éducation aux médias doit se faire en maternelle, primaire et secondaire ;
- L'éducation aux médias vise à l'émancipation, l'autonomisation et la responsabilisation des citoyennes ;
- Il faut un cadre méthodologique rationnel et neutre à ce qu'on appelle « l'esprit critique ».

### 5.2.3 Les avis du CSEM sur demande du monde politique

Nous allons nous intéresser à ces quatre sujets<sup>49</sup> provenant d'une demande du politique : le contrat de gestion de la RTBF, l'avis relatif au Centre Culturel de Braine-l'Alleud, la résolution du Parlement relative au discours de haine et l'avis relatif à l'avant-projet de décret en faveur d'une transition écologique.

Nous arrivons au bout de l'analyse des Avis du CSEM entre 2010 et 2020. Sans être novateurs quant à la position du CSEM, ces avis présentent quelques subtilités intéressantes.

#### Le contrat de gestion de la RTBF

Cet avis est une série de recommandations données par le CSEM sur le renouvellement du contrat de gestion de la R.T.B.F.

Synthèse Avis 12 Le contrat de gestion de la RTBF	
Idéographes	« espaces d'expressions médiatiques »
Fonctions de l'EAM	Donner la parole
Publics	Les jeunes
Terrains	Télévision — Radios (RTBF)
Méthodes	Pédagogie par le faire, visibilité, approche par compétences
Thématiques	/

L'intérêt de cet avis est que nous y découvrons une vision de l'EAM du CSEM un peu différente. Même si nous restons dans l'approche par compétences, celle-ci consiste principalement à donner la parole aux jeunes, permettant *de facto* leur visibilité dans l'espace médiatique.

« Le CSEM souhaite que davantage d'espaces d'expression médiatique soient réservés aux jeunes (enfants, adolescents, mouvements associatifs, mouvements de jeunesse, etc.) sur les

---

<sup>49</sup> Avis 12, 48, 53, 54

différentes plateformes de diffusion de la R.T.B.F. (radio, télévision, web, etc.) leur permettant ainsi de mettre en œuvre des compétences en éducation aux médias. » (CSEM, 2012c, p.1)

#### L'avis relatif au Centre Culturel de Braine-l'Alleud

Dans cet avis, le CSEM se positionne quant à la possibilité du Centre Culturel de Braine-l'Alleud comme proposant une action culturelle spécialisée en éducation aux médias.

Synthèse Avis 48 Relatif au Centre Culturel de Braine-l'Alleud	
Idéographes	« Constructive »
Fonctions de l'EAM	Actif, autonome et critique (action, production et réflexivité)
Publics	Scolaire, adulte, intergénérationnel
Terrains	Médiathèque, écoles et associations
Méthodes	Pédagogie par le faire
Thématiques	/

Ce qui est intéressant dans cet avis est la proposition suivante du Centre Culturel de Braine-l'Alleud : « les médias sont considérés avant tout comme une opportunité plutôt qu'un danger » (CSEM, 2019c, p.2). Le CSEM commente cette affirmation en disant qu'il encourage cette vision constructive de l'éducation aux médias (CSEM, 2019c, p.2). Cette position est en contradiction avec toute la séquence du « déficit chronique de compétences médiatiques » (CSEM, 2019b, p.2) qui présentait exclusivement l'éducation aux médias comme un rempart à un potentiel danger. C'est d'autant plus curieux que cet avis a été formulé trois mois après la première mention du concept de « déficit chronique » qui, comme nous l'avons vu, continuera d'apparaître dans les propos du CSEM jusqu'en décembre 2020.

## Résolution du Parlement relative au discours de haine

Le Président du Parlement de la Communauté française demande au CSEM d'examiner sa proposition de résolution quant à la sensibilisation, la prévention et la lutte contre le discours de haine et le cyberharcèlement.

Synthèse Avis 53 Résolution du Parlement relative au discours de haine	
Idéographes	« Responsabilisation des usages numériques »
Fonctions de l'EAM	Responsabilisation, Critique
Publics	Jeunes ou adultes
Terrains	/
Méthodes	/
Thématiques	Discours de haine, (cyber)harcèlement, liberté d'expression, identité numérique

Dans cet avis, le CSEM adopte une position qui se veut dans la prévention, la responsabilisation des individus (non des plateformes) et en mettant l'accent sur le fait que l'éducation aux médias ne peut être la seule réponse.

« Vu le caractère éminemment transversal et multidisciplinaire, ces mesures sont loin de se limiter au seul champ de l'éducation aux médias. Le cyberharcèlement relève plus largement des différents types de violence dans les relations interpersonnelles à l'école et en société et nécessite par conséquent l'implication de nombreux acteurs sociaux et éducatifs (Promotion de la santé à l'école (PSE), intervenants psycho-médico-sociaux, équipes SOS, éducation permanente, acteurs du secteur jeunesse, UNIA...) » (CSEM, 2020c, p.1)

Or, nous avons démontré plus tôt que la formulation « déficit chronique » appelle à une responsabilisation de l'individu et présente l'éducation aux médias comme solution au problème. Nous nous trouvons face à une incohérence où le CSEM dit qu'il ne doit pas être le seul acteur, mais se présente tout de même comme central dans la solution. Cette position

est d'autant plus visible lorsque le CSEM utilise ce constat pour réaffirmer l'importance de la place de l'éducation aux médias dans le référentiel du tronc commun.

« Le cyberharcèlement tout comme la propagation des discours de haine constitue pour le CSEM des symptômes d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen, qu'il soit jeune ou adulte. À cet égard, le CSEM rappelle qu'en date du 18 mai 2020 il a remis un avis d'initiative relatif à la place de l'éducation aux médias dans les référentiels du « tronc commun » en appelant l'ensemble des acteurs de la réforme de l'enseignement, et particulièrement ceux impliqués dans l'élaboration des référentiels du tronc commun et à sa coordination, à veiller à renforcer la place des compétences en éducation aux médias dans la mesure où celles-ci n'apparaissent pas encore de manière suffisamment explicites, coordonnées et progressives. » (CSEM, 2020c, p.2)

On retrouve également l'idéographe « responsabilisation des usages numériques » décrit comme un enjeu pour le CSEM :

« Sur le plan de l'éducation aux médias, harcèlement et discours de haine sont reliés à d'autres enjeux comme, entre autres, la liberté d'expression, l'identité numérique et la responsabilisation des usages numériques. » (CSEM, 2020c, p.2)

Malheureusement, cet avis ne permet pas un plus grand éclairage sur ce que le CSEM entend par « responsabilisation des usages », mais nous savons, dorénavant, que c'est un enjeu pour le CSEM.

[Avis relatif à l'avant-projet de décret en faveur d'une transition écologique](#)

Cet avis<sup>50</sup> ne comporte qu'une seule information intéressante pour notre analyse : le CSEM affirme que l'éducation aux médias pourra contribuer au plan d'une transition écologique. Pour ce faire, il montre que dans son référentiel de compétences en éducation aux médias, pour l'axe technique est mentionné qu'il faut prendre en compte les implications environnementales que peuvent avoir les infrastructures. Cela rejoint la définition plus générale de l'axe technique qui dit :

---

<sup>50</sup> Avis 54

## Axe technique

→ Identifier les implications sociétales (sociales, culturelles, voire politiques) des caractéristiques techniques du média.

Comment la spécificité technique (de production, d'édition et de consultation) d'un Web-Journal change-t-elle la relation à l'information, l'information elle-même et le métier de journaliste ?

*Figure 3 — Tableau des compétences en éducation aux médias. Reproduit à partir de « Les compétences en Éducation aux Médias », par CSEM (2016b). cadre-competences-education-aux-medias-portfeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf (csem.be)*

Cette séquence est particulièrement intéressante, car elle démontre bien la capacité du CSEM, ainsi que de son cadre de compétences, d'accéder à une lecture plus structurée du fonctionnement médiatique.

### En résumé

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences ;
- L'approche par compétences a été développée pour l'intégration de l'éducation aux médias dans l'enseignement et la formation ;
- L'approche par compétences se base sur le Cadre de Compétences en éducation aux médias ;
- La pédagogie par le faire est une des pédagogies de l'éducation aux médias ;
- L'éducation aux médias permet de donner la parole, de visibiliser ;
- Les fonctions de l'éducation aux médias sont de rendre responsable, critique et autonome et active ;
- L'éducation aux médias s'adresse tant aux jeunes qu'aux adultes ;
- Les médias sont des opportunités, non des dangers ;
- L'éducation aux médias prend en compte les implications sociétales des caractéristiques techniques des médias.

## 5.3 L'introduction des rapports d'activité de 2017 à 2020

Dans cette section, nous allons nous intéresser aux introductions des rapports d'activité du CSEM de 2017 à 2020. Ces introductions sont l'occasion pour le CSEM de faire un état des lieux de l'éducation aux médias et de la direction à prendre. Pour notre analyse, ces documents permettent de voir si le CSEM, dans ces documents plus généraux, fait ressortir les mêmes éléments vus précédemment. Le reste des rapports d'activité, au-delà de l'introduction, ne sera pas développé ici car l'analyse en amont n'a pas permis de faire ressortir des éléments pertinents pour notre travail<sup>51</sup>.

### 5.3.1 Rapport d'activité 2017

Dans le rapport d'activité 2017, le titre de l'introduction est « Des symptômes qui renforcent l'urgence de l'éducation aux médias » (CSEM, 2018c). Dans cette introduction, le CSEM rappelle que l'éducation aux médias ne constitue pas la réponse universelle et que tout ne doit pas être de la seule responsabilité de l'usagère des médias. « La responsabilité des acteurs médiatiques et la régulation ont également un rôle à jouer » (CSEM, 2018c, p.9). C'est la seule fois, sur plus de 65 documents, que le CSEM mentionne une autre responsabilité que celle de l'usagère. Par la suite, cette phrase ne sera plus présente dans les autres rapports d'activité. De plus, elle se trouve en contradiction avec la phrase qui la suit dans le texte : « Tous ces éléments<sup>52</sup> sont avant tout les **symptômes** les plus visibles d'un déficit chronique de **compétences médiatiques** du citoyen contemporain. » (CSEM, 2018c, p.9). Comme nous l'avons analysé, cette citation place une emphase particulière (« sont avant tout ») sur la responsabilité de la citoyenne. Nous noterons que dans la liste des « phénomènes médiatiques souvent inquiétants » il est mentionné de la « crise de confiance envers les médias d'information ». À notre question « Est-ce le rôle de l'éducation aux médias de venir au secours d'une industrie ? » il semblerait que la réponse soit « oui ». Le document se conclut sur l'enjeu de faire rentrer l'éducation aux médias dans les référentiels de compétences.

---

<sup>51</sup> Les rapports d'activité présentent ce qui a été fait durant l'année, reprenant les avis et ce qui a été fait, co-produit ou soutenu par le CSEM ainsi que la présentation des budgets.

<sup>52</sup> « Régulièrement, l'éducation aux médias est appelée à la rescousse face à des phénomènes médiatiques souvent inquiétants ou anxiogènes : fake news, théories du complot, désinformation, transparence et maîtrise des algorithmes, cyberharcèlement, usages problématiques des réseaux sociaux et des jeux vidéo, fractures numériques, protection des données personnelles, crise de confiance envers les médias d'information, nouvelles formes contemporaines de propagande, etc. » (CSEM, 2018c, p.9)

Pour finir, le CSEM donne une définition de ce qu'est l'éducation aux médias, à savoir :

« L'éducation aux médias... C'est avant tout un **projet éducatif** qui vise à développer des **compétences critiques** et à responsabiliser les usages. C'est permettre à tous et toutes (jeunes et moins jeunes) d'évoluer avec compétence dans un environnement médiatique hyperconnecté et en mutation permanente. C'est aussi permettre à chaque citoyen d'y jouer un rôle **actif et créatif**. » (CSEM, 2018c, p.9)

Malheureusement, nous ne pouvons pas savoir ce que le CSEM entend par un rôle « créatif ».

### 5.3.2 Rapport d'activité 2018

Dans le rapport d'activité 2018, le titre de l'introduction est « Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : des confirmations et un renforcement plus que nécessaires ». Ce titre est dû au fait que le CSEM s'est vu renforcé dans ses moyens budgétaires. Ainsi, le CSEM dit :

« [...] ces nouveaux moyens doivent permettre de faire face aux nombreux enjeux portés par l'EAM : fake news, théories du complot, désinformation [...] Des symptômes d'un déficit de compétences médiatiques du citoyen, mais aussi des risques majeurs pour la démocratie. » (CSEM, 2019e, p.9)

Cette tendance a été établie, mais cette citation est intéressante, car à force de ne parler que des « enjeux portés par l'EAM » qui sont uniquement tournés vers des phénomènes « inquiétants et anxiogènes » (CSEM, 2018c, p.9) : il ne présente les médias non pas comme des opportunités, mais des risques et ne présente que de thématiques sécuritaires.

### 5.3.3 Rapport d'activité 2019

Dans le rapport d'activité 2019, le titre de l'introduction est « L'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : un enjeu toujours plus crucial ! ». Dans ce texte, marqué par la pandémie, le CSEM nous parle de comment celle-ci nous a mis à l'épreuve, et particulièrement « une mise à l'épreuve des compétences médiatiques du citoyen, confronté à nouveau aux théories du complot, à la désinformation et aux dérives de tous ordres. » (CSEM, 2020e, p.9) en concluant « Plus que jamais, l'éducation aux médias a un rôle majeur à jouer pour développer les compétences sociales, informationnelles et techniques de chaque citoyen, jeune ou adulte. » (CSEM, 2020e, p.9). La mention au « déficit chronique » est toujours présente.

Le CSEM propose une définition de l'éducation aux médias (CSEM, 2020e, p.13) où nous retrouvons la fonction critique, de responsabilisation, la notion de compétence et le rôle actif et créatif à jouer. Tout comme la responsabilisation, nous ne pouvons toujours pas réellement savoir ce qu'entend le CSEM par « créatif ». Également, le CSEM nous rappelle que l'éducation aux médias ne se passe pas que dans l'enseignement (même si la section « enseignement » fait le double de la taille de la section « hors enseignement ») et qu'il est « nécessaire de renforcer les collaborations entre les acteurs de terrain pour des actions concertées en éducation aux médias ».

#### 5.3.4 Rapport d'activité 2020

Dans le rapport d'activité 2020, le titre de l'introduction est « L'impact de la crise sanitaire sur les activités ». Comme le titre le suggère, cette dernière introduction ne sera pas très intéressante par rapport à notre analyse, nous ne retirerons de cette introduction que cet unique paragraphe :

« Comprendre, analyser et décrypter les médias et faire l'exercice de l'esprit critique constituent notre objectif éducatif essentiel. Renforcer l'éducation aux médias, c'est aussi ne pas tomber dans le piège des fake news et des théories du complot largement présentes dans des situations de crise majeure » (CSEM, 2021a, p.10)

On retrouve la fonction critique de l'éducation aux médias et la mention unique des risques des médias.

### En résumé

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences ;
- Les fonctions de l'éducation aux médias sont de rendre responsable, critique, autonome, active et créative ;
- Les phénomènes inquiétants et anxiogènes sont les symptômes d'un déficit chronique de compétences médiatiques de la citoyenne ;
- Les thématiques mentionnées présentent les médias comme un danger, non une opportunité ;
- L'éducation aux médias est pour toutes ;
- Il faut renforcer les collaborations entre les actrices de terrain pour des actions concertées en éducation aux médias.

## 5.4 Texte de positionnement de l'éducation aux médias

Pour compléter notre comparaison, nous allons analyser le dernier texte de positionnement de l'éducation aux médias du CSEM datant de janvier 2021. C'est dans ce texte que nous avons pu trouver la définition utilisée au début de ce travail.

Synthèse Texte de positionnement de l'éducation aux médias	
Idéographes	« Citoyen responsable » « innovation »
Fonctions de l'EAM	Critique, responsabilisation, active, autonomisation, solidarité, émancipation, donner la parole
Publics	Jeunes et adultes
Terrains	/
Méthodes	Approche par compétences
Thématiques	Réseaux sociaux, cinéma

L'emphase est à nouveau faite sur l'enseignement dans le tout premier paragraphe :

« Dans le cadre des travaux du Pacte d'Excellence lancés par la Ministre de l'Enseignement, Madame Milquet, le Conseil supérieur de l'éducation aux médias a rédigé une méthanote qui pose un diagnostic général sur la place que l'éducation aux médias devrait occuper dans l'école du XXI<sup>e</sup> siècle, diagnostic dont les conclusions soulignent la nécessité d'intégrer l'éducation aux médias et la littératie médiatique dans les missions et les actions d'une école d'excellence au 21<sup>e</sup> siècle. » (CSEM, 2021b, para. 2)

Dans sa définition, le CSEM mentionne à nouveau la finalité d'être une citoyenne active, autonome et critique, mais il va un peu plus loin en disant qu'elle prépare à être des « citoyens responsables » et « assure à tous des chances égales d'émancipation sociale » (CSEM, 2021b, para. 5). Nous n'en savons pas plus de ce qu'est un « citoyen responsable », en revanche, en faisant le lien entre l'appropriation des « outils d'interprétation, d'expression et de communication par les médias » (CSEM, 2021b, para. 5) et l'assurance de « chances égales d'émancipation sociale » le CSEM se positionne très clairement dans une vision méritocrate

et individualiste de l'émancipation. Ainsi, si nous en croyons le CSEM, nous sommes toutes égales dès la naissance. Aucune structure, environnement social, couleur de peau, maladie, âge, genre, orientation sexuelle, handicap, capital économique ou culturel n'est à prendre en compte : l'acquisition des compétences en éducation aux médias assure à chacune de s'émanciper à « chances égales ». En allant au bout de cette affirmation, si nous n'arrivons pas à nous émanciper, ce sera en partie de notre faute. Nous aurions mal acquis ou utilisé ces outils.

Pour terminer, notons toujours la présence de l'idéographe « regard créatif » (CSEM, 2021b, para. 8) sans élément pouvant nous permettre de savoir ce qu'est un « regard créatif sur les médias ».

#### **En résumé**

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences ;
- Les fonctions de l'éducation aux médias sont de rendre responsable, critique, autonome, solidaire, active, créative et de donner la parole ;
- L'éducation aux médias assure à toutes des chances égales d'émancipation sociale ;
- L'éducation aux médias est pour toutes ;
- L'éducation aux médias et la littératie médiatique (Cadre de compétences) doivent intégrer les missions d'une école d'excellence au 21<sup>e</sup> siècle.

## 5.5 La section actualité du CSEM

Après avoir analysé tout ce que le CSEM avait à dire sur ce qu'est l'éducation aux médias (mis à part le Journal de Bord), nous allons nous pencher sur des documents qui parlent plus de situations de « faire » de l'éducation aux médias.

Nous allons analyser : l'entretien avec Jerry Jacques, l'entretien de Grégoire Lits et le rapport Betternet.lab.

### Entretien de Jerry Jacques

Synthèse Entretien de Jerry Jacques	
Idéographes	« Émanciper », « esprit critique », « alternatives »
Fonctions de l'EAM	Critique, Émancipation
Publics	Tous
Terrains	/
Méthodes	Pédagogie par le faire
Thématiques	Algorithmes de recommandations

L'entretien de Jerry Jacques, chargé de recherche à l'UNamur (notamment sur le projet « Dans la peau d'un algorithme ») et chargé de cours à l'UCLouvain, démarre une nouvelle initiative portée par le CSEM donnant chaque mois la parole à un expert pour explorer une question d'actualité en lien avec l'éducation aux médias (Lavry, 2021a, para. 1). Ce qui est intéressant dans cet entretien, c'est le but de la démarche de Jerry Jacques. Celui-ci présente la thématique des algorithmes comme un sujet de société, un sujet démocratique. Même s'il ne fait jamais mention explicitement de la régulation il suggère d'imaginer des alternatives.

« Et puis, ensuite ce qui est très important c'est sur base de cette compréhension, **la capacité à imaginer des alternatives**, c'est le cœur de la pensée critique. » (Lavry, 2021a, para. 17)

Donc, en plus d'être critique de notre environnement médiatique, de son fonctionnement, « être critique » c'est être capable d'utiliser cet esprit critique pour changer les choses. D'une

certaine manière, nous pourrions dire que le CSEM propose une finalité similaire<sup>53</sup> même si cela n'est jamais réellement explicité.

## Entretien de Grégoire Lits

Synthèse Entretien de Grégoire Lits	
Idéographes	« Vulnérabilité informationnelle » « Perte confiance dans les médias »
Fonctions de l'EAM	Prescripteur de normes
Publics	Tous
Terrains	
Méthodes	
Thématiques	Désinformation COVID et crise de confiance envers les médias

Dans cet entretien, Grégoire Lits, professeur de sociologie des médias à l'Observatoire de Recherche sur les Médias et le journalisme (ORM) de l'UCLouvain, présente les résultats d'un récent rapport dont il est un des auteurs : « *Infodémie et vulnérabilité informationnelle liée au Covid-19 en Belgique francophone* » (Lavry, 2021b, para. 2). À nouveau, le CSEM choisit de donner la parole à un expert masculin universitaire.

Après lecture du rapport, le concept de « vulnérabilité informationnelle » est à nuancer tant sa base serait discutable : d'après Lits, serait « vulnérable informationnellement » toute personne s'informant peu via les médias traditionnels, étant méfiant vis-à-vis d'eux et donc plus propice à la désinformation (Lavry, 2021b). Cette désinformation n'est malheureusement pas définie, bien que l'étude dise qu'elle est corollaire de la montée des mouvements populistes et l'utilisation des réseaux sociaux (Cougnon, Hanseeuw, Heeren, & Lits, 2021, p.56). Ces variables se voient confirmées comme indicateurs grâce à l'analyse d'un corpus avec des risques de biais.

Comme le dit le rapport : « nous avons montré que la proportion de personnes adhérant à des théories de ce type [conspirationnistes] est beaucoup plus importante parmi les utilisateurs

---

<sup>53</sup> « Elle [l'éducation aux médias] prépare les individus à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique » (CSEM, n.d.)

actifs des réseaux sociaux et de Facebook en particulier (l'utilisation active étant mesurée par la participation à un groupe Facebook en lien avec le coronavirus). » (Cougnon et al., 2021). Selon le rapport, un groupe Facebook en lien avec le coronavirus, thématique pour le moins clivante, qui regroupe des personnes intéressées par ladite thématique ne pose pas question quant aux potentiels biais que ces utilisatrices peuvent avoir face à la thématique. En d'autres termes, pour parler des « utilisateurs actifs<sup>54</sup> des réseaux sociaux et de Facebook » les auteurs généralisent à partir d'un corpus de groupes spécifiques sur Facebook potentiellement biaisé. Ainsi, le concept de « vulnérabilité informationnelle » pourrait être empreint de biais de confirmation<sup>55</sup>. D'une certaine manière, le rapport lui-même semble en avoir conscience comme le démontre le dernier paragraphe : « Une étude qui recourrait massivement, ou uniquement, au recrutement de répondants via les réseaux sociaux (ce qui est en grande partie le cas de CoviCom [nom du rapport]), ou via des médias uniquement numériques, touchera donc un profil de vulnérabilité informationnelle particulier. » (Cougnon et al., 2021, p.75). Nous restons au conditionnel tant il est difficile sans une analyse extensive de prouver ces suspicions. Néanmoins, il est intéressant de noter que pour arriver à ce concept de « vulnérabilité informationnelle » on prend comme jalon la consommation et la confiance dans les médias traditionnels.

La première question du CSEM pour Grégoire Lits est celle-ci : « Votre étude révèle que la recherche active d'informations concernant la crise sanitaire sur les réseaux sociaux constitue une pratique à risque en temps de pandémie ? Peut-on encore s'informer via les réseaux sociaux ? » (Lavry, 2021b, para. 3). À la lumière de ce que nous venons de voir, la question paraît légèrement orientée ou maladroite. A cette question, Grégoire Lits explique que, oui, c'est toujours possible de s'informer via les réseaux sociaux.

La dernière question de l'entretien demande ce qu'on peut « faire en matière d'éducation aux médias et à l'information ? » (Lavry, 2021b, para. 26). Grégoire Lits propose de se baser sur ces profils pour pouvoir mieux toucher ces personnes pour développer des actions d'éducation aux médias (Lavry, 2021b). Dans l'entretien, il ne dit pas exactement ce que

---

<sup>54</sup> Tout en admettant qu'il est assez difficile de mesurer si une personne s'informe de manière active sur les réseaux (Lavry, 2021b).

<sup>55</sup> Tendance à aller chercher des informations qui viendraient confirmer nos croyances. (Nickerson, 1998)

seraient ces actions, mais nous pouvons supposer qu'elles toucheraient plus au développement d'une littératie médiatique.

En résumé, cet entretien flirte avec une inculcation de « bonnes pratiques » (médias traditionnels) laissant de côté certaines questions de fond : qu'est-ce qui est de la désinformation, pourquoi y a-t-il une perte de confiance dans les médias traditionnels ou encore est-ce que la littératie médiatique est efficace face à une personne à tendance conspirationniste ?

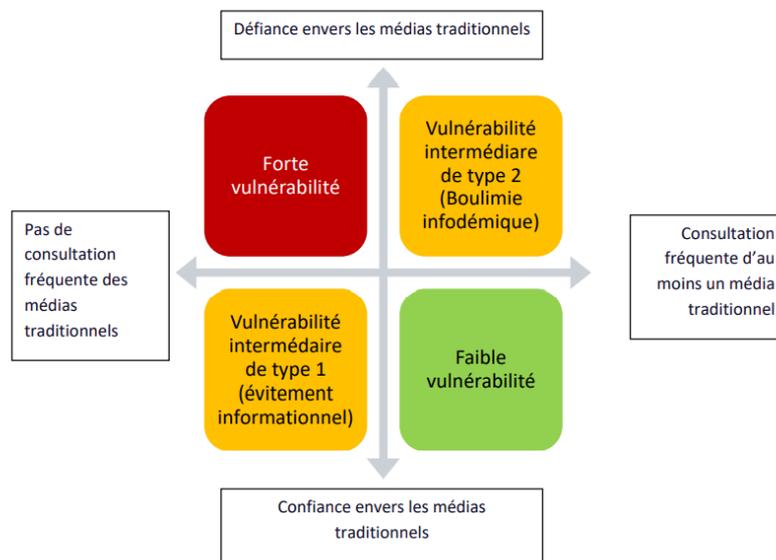


Figure 4 — Indicateurs de vulnérabilité informationnelle. Reproduit à partir de « Infodémie et vulnérabilité informationnelle liée au Covid-19 en Belgique francophone », par Cougnon, Hanseeuw, Heeren, & Lits. (2021). <https://sites.uclouvain.be/orf/2021/06/03/infodemie-et-vulnerabilite-informationnelle-liee-au-covid-19-en-belgique-francophone-second-rapport-du-projet-covicom/>

## Le rapport Betternet.lab

Synthèse Rapport Betternet.lab	
Idéographes	/
Fonctions de l'EAM	Critique, Émancipation, Prescripteur de normes
Publics	Population vulnérable
Terrains	/
Méthodes	Approche par compétences, pédagogie par le faire
Thématiques	Inégalités numériques

Le 26 mars et le 1<sup>er</sup> avril 2021, le CSEM et Média Animation, en partenariat avec Mediawijs<sup>56</sup>, ont organisé deux moments de réflexion appelés “Betternet Lab” autour des questions liées aux inégalités sociales numériques. Ce rapport résume les réflexions et témoignages de professionnelles des secteurs de l’inclusion sociale, de la lutte contre la pauvreté, du FLE<sup>57</sup> ou de l’alphabétisation autour de la thématique “En quoi le manque de compétences médiatiques/numériques de vos publics renforce-t-il leurs vulnérabilités sociales et culturelles et Comment l’éducation aux médias pourrait-elle y répondre ?” (Lavry, 2021c).

On retrouve dans cette thématique choisie une focalisation sur les compétences médiatiques et le lien de causalité entre leurs acquisitions et la condition d’un individu. Le mot « renforce » est particulièrement parlant, car il prend *de facto* le parti pris qu’un manque de compétences médiatiques et numériques va renforcer la vulnérabilité. C’est intéressant, car la dernière potentielle piste stratégique à mettre en place est, après avoir mentionné un soutien des professionnelles, un meilleur suivi des bénéficiaires, etc., de résoudre la problématique de manière structurelle, en s’attaquant aux causes des difficultés et de ne pas juste essayer de pallier les déficits déjà présents (CSEM, Média Animation & Mediawijs, 2021, p.14).

---

<sup>56</sup> Centre de Connaissance pour le Digital et l’Éducation aux Médias Flamand. (Mediawijs, n.d., para. 2)

<sup>57</sup> Français Langue Étrangère, les professionnelles apprenant le français à des personnes dont ce n’est pas la langue maternelle.

Une des conclusions du rapport est qu'il faut développer un cadre de compétences numériques sur ce que les bénéficiaires doivent être capables de faire (CSEM, et al., 2021, p.12).

Dans le rapport du webinaire, deux affirmations nous intéressent :

« **Un accès a priori gratuit à l'information** n'est clairement pas suffisant pour pallier les situations de vulnérabilité et la **gratuité** de celle-ci peut s'avérer dangereuse, car on peut s'en contenter. » (CSEM, et al., 2021, pp.9-10)

« Il y a encore beaucoup de travail au niveau de la **conscientisation des parents**, car des phénomènes tels que la **cyberintimidation, l'addiction et/ou la dépendance** sont encore très présents dans le quotidien des plus jeunes. » (CSEM, et al., 2021, p.10)

Pour les approfondir, un contact a été effectué via l'adresse [info@betternet.be](mailto:info@betternet.be) avec trois questions distinctes :

- 1) Quelle est la plus-value de la notion de compétences<sup>58</sup> pour l'éducation aux médias ?
- 2) Pourquoi l'accès gratuit à l'information peut s'avérer dangereux ?
- 3) Quelle tranche d'âge représente « les plus jeunes » ?

La notion de compétences est estimée par notre interlocutrice, Bérénice Vanneste (chargée de projets européen à Média-Animation), comme du jargon (B. Vanneste, email, 23 juin 2021). Ainsi, les compétences en éducation aux médias, pour cette interlocutrice, ne paraissent pas poser question. Même si une personne ne peut être représentative pour tirer des conclusions, nous nous retrouvons dans la capacité d'un concept idéologique de paraître comme neutre, comme allant de soi (Wodak, 2009).

Ensuite, pour la première affirmation, notre interlocutrice précise : « se contenter d'une info gratuite, c'est se contenter du minimum, ne pas aller voir au-delà... » (B. Vanneste, email, 23 juin 2021). Cette position interpelle tant les exemples sont nombreux d'informations gratuites allant « au-delà ». Prenons comme seuls exemples Wikileaks, la RTBF ou The Guardian. Ici, le CSEM estime comme négative l'information gratuite, émettant un jugement

---

<sup>58</sup> 27 fois le mot « compétences » est mentionné en 17 pages

normatif sans réellement se poser la question de la multiplicité<sup>59</sup> qu'elle représente. Cette affirmation est d'autant plus curieuse que l'information gratuite est possible grâce à une multitude de sources : aides d'États, les dons d'autres lectrices, groupes privés, la publicité... La publicité qui, pour rappel, est présentée comme indispensable selon le CSEM (cf. section *Avis d'aide à la presse*).

Pour terminer, la tranche d'âge des « plus jeunes » fait référence à des enfants de 6-12 ans (B. Vanneste, email, 23 juin 2021). Cette affirmation va à l'encontre de la position du CSEM quant aux risques liés aux écrans pour les jeunes (CSEM, 2020d, p.13). Nous sommes face à un discours, à nouveau, présentant les médias comme des risques et non des opportunités.

#### En résumé

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences et la pédagogie par le faire ;
- Les fonctions de l'éducation aux médias sont d'émanciper, de rendre critique et de prescrire des normes ;
- Il faut soutenir les individus vulnérables et aussi s'attaquer aux raisons structurelles de leurs vulnérabilités ;
- L'information gratuite n'est pas suffisante et peut être dangereuse si on s'en contente ;
- Les médias sont plus considérés comme des risques que des opportunités ;
- L'éducation aux médias est pour toutes.

---

<sup>59</sup> Qu'est-ce que de l'information gratuite ? Facebook, Twitter, TikTok pourraient être considérés comme de l'information gratuite.

## 5.6 Résultats

Quelle est la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM ?

Pour répondre à cette question, nous allons partir de la dernière définition de l'éducation aux médias du CSEM en date et la compléter de notre analyse.

« L'éducation aux médias a pour finalité de rendre chaque citoyen **actif**, **autonome** et **critique** envers tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager.

Elle veut ainsi qu'il puisse s'approprier les langages médiatiques et se former<sup>60</sup> aux outils d'interprétation, d'expression et de communication par les médias. En ce sens, elle prépare les individus à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures et assure à tous des chances égales d'émancipation sociale. » (CSEM, 2021b, para. 4-5)

Nous l'avons observé, ces fonctions de l'éducation aux médias à rendre active, autonome et critique se retrouvent également dans la plupart des documents, nous pouvons y rajouter les fonctions de responsabilisation, d'autonomisation et, sur certains sujets, de prescripteur de normes. Malheureusement, nous ne pouvons pas réellement savoir ce que veut dire être « actif » et « responsable ». Quantitativement, les trois fonctions les plus présentes sont : la fonction critique (27 occurrences), suivie de la fonction de prescription de normes (14 occurrences) et d'autonomisations (9 occurrences) (Annexe 2). Dans cette définition, l'éducation aux médias est présentée à l'attention de toutes les citoyennes, nous pouvons rajouter à ça la volonté du CSEM qu'elle soit présente tout au long de la vie (CSEM, 2021b). Même si l'intention de CSEM est sans aucun doute sincère, l'analyse démontre une surreprésentation d'une éducation aux médias tournée vers l'enseignement (voir annexe 1 et 2), et ce, malgré la volonté du CSEM d'intégrer plus d'acteurs du monde associatif (CSEM, 2019d).

Pour l'enseignement, le CSEM veut que l'éducation aux médias soit présente de la maternelle à la secondaire au travers d'un cours disciplinaire, si possible, ou dans tous les cas de façon transversale. Les enseignantes doivent être formées en éducation aux médias lors de leur formation initiale et grâce à l'IFC durant leur carrière. Ce lien entre l'éducation aux médias du

---

<sup>60</sup> Dans le texte, « former » est un hyperlien menant vers le cadre de compétences en éducation aux médias

CSEM et l'enseignement trouve ses racines dans le Décret ainsi que dans l'approche par compétences développées par le CSEM. En effet, le CSEM a développé l'approche par compétences pour permettre à l'éducation aux médias d'intégrer l'enseignement fondamental et secondaire. Si nous mettons de côté l'histoire entre l'approche par compétences, notre système éducatif et le monde de l'entreprise (Hirtt, 2009), l'approche par compétences est particulièrement adaptée à notre monde de l'enseignement, car elle permet, entre autres, une évaluation des dites compétences (CSEM, 2016c, p.3).

Ainsi, la plupart des publications du CSEM (qui se doit de promouvoir l'éducation aux médias dans sa pluralité) utilisent un langage tourné vers l'enseignement<sup>6162</sup>. Une autre récurrence quant à la méthode pour l'éducation aux médias est la pédagogie par le faire qui apparaît à plusieurs reprises.

Les thématiques dont l'éducation aux médias doit s'emparer selon le CSEM sont multiples, passant de l'éducation à la presse aux stéréotypes et discriminations liées au genre jusqu'à l'écologie. L'éducation aux médias doit vraiment toucher à tout, selon le CSEM, mais certaines thématiques sont plus récurrentes que d'autres (que ce soit à cause du Décret, de l'actualité ou des demandes politiques). Dans ces thématiques plus présentes nous retrouvons la presse papier et numérique, le cinéma, les théories du complot, la désinformation, la radio, la liberté d'expression, le cyberharcèlement, les nouvelles formes de propagandes, la maîtrise des algorithmes, la publicité, la fracture numérique, la crise de confiance des médias d'informations, la transparence, les fake news et la protection des données personnelles (voir annexe 1 et 2).

Nous l'avons observé, le CSEM est ambivalent sur certains points : répétant qu'il ne faut pas se focaliser uniquement sur des thématiques sécuritaires ou encore qu'il faut envisager les médias comme des opportunités et non des risques. Cependant, l'analyse démontre un CSEM totalement à contrepied avec ces intentions. L'élément le plus emblématique de ce constat étant l'analyse de la phrase : « les phénomènes médiatiques souvent inquiétants ou anxiogènes que l'on observe de nos jours sont les symptômes les plus visibles d'un déficit

---

<sup>61</sup> Plusieurs actrices du monde associatif ont d'ailleurs exprimé lors de discussions informelles qu'elles ne se retrouvaient pas du tout dans cette approche par compétences.

<sup>62</sup> Par extension, nous pourrions dire que le langage utilisé est également tourné vers les entreprises.

chronique de compétences médiatiques. », présente dans de nombreux<sup>63</sup> documents de CSEM. Malgré ces précautions, à force de ne mentionner que des thématiques sécuritaires, on se retrouve à ne parler principalement que d'elles.

Même constat quant à la fonction de l'éducation aux médias pour le CSEM. Si la définition *supra* parle « d'appropriation », nous avons pu démontrer qu'à différents moments, le CSEM proposait une vision normative de ce qu'était un média et de ce qui était bon ou mauvais comme comportement (Lavry, 2021b). Néanmoins, même si elles posent question, ces injonctions normatives sont parcellaires si l'on regarde le discours global du CSEM.

Un autre point d'intention du CSEM quant à l'éducation aux médias est qu'elle ne doit pas se limiter à de l'éducation à la technique.

Malheureusement, beaucoup d'éléments restent en question. Qu'est-ce que le CSEM entend par un « regard créatif sur les médias » ? Par une « responsabilisation des usages numériques » ? Par un « cadre méthodologique rationnel et neutre » de ce qu'est l'esprit critique ? Par « dynamiser l'image de la presse » ? Tant de questions qui resteront malheureusement en suspens.

Cette vision de l'éducation aux médias est-elle bourgeoise ?

L'analyse dite « en creux » de tous ces documents démontre un énorme point omis par le CSEM : les alternatives. Nous ne parlons pas spécialement ici du CSEM prenant position pour une alternative au fonctionnement de la presse ou à un modèle économique particulier (qui serait, aussi, un discours normatif), mais du simple fait d'analyser ou présenter des alternatives. Jamais il n'est mention de réseaux sociaux OpenSource, de presses alternatives ou encore de modes de fonctionnement alternatifs pour la presse. En revanche, plusieurs affirmations ont été faites sur ce qui existe déjà, et force est de constater qu'il n'a jamais été question de remettre en question ces structures, mais plutôt de les légitimer ou essayer de les préserver. Le démontrent les jugements et les affirmations sur la publicité (cf. la section *Avis d'aide à la presse*), sur la presse gratuite (cf. la section *Le rapport Betternet.lab*), sur

---

<sup>63</sup> Des documents internes, non disponibles en ligne, n'ont pas été cités, mais témoignent de la présence de cette formulation dans différentes instances, dont l'Académie de Recherche de l'Enseignement Supérieur et dans un cours du Master d'Éducation aux Médias à l'IHECS.

l'approche par compétences<sup>64</sup>, sur le rôle de l'éducation aux médias quant à la confiance des médias et l'avenir de la presse (cf. la section *Avis d'aide à la presse* et *Entretien de Grégoire Lits*) ou même sur le rôle de l'école<sup>66</sup>.

Quant à la fameuse question de l'émancipation, comme nous l'avons analysé, le CSEM propose majoritairement<sup>67</sup> une émancipation individualiste ne prenant pas en compte les structures comme pouvant être vectrices de domination (et donc, empêchant l'émancipation de certaines). Selon le CSEM, nous sommes toutes capables de nous émanciper, sur base égale, mais il ne va jamais réellement dans le détail de « comment s'émanciper » ni de « quoi s'émanciper » (S'émanciper en s'enrichissant financièrement ? En accédant à l'espace public ? En s'émancipant de normes ?) (cf. point 5.4). En ce sens, nous pouvons affirmer que CSEM se retrouve dans la seconde vision de l'émancipation, proposant un « changement significatif des rapports que les individus entretiennent vis-à-vis d'eux-mêmes » (Caillé, et al., 2016, para.24). De plus, le CSEM présente exclusivement les individus comme étant les principaux responsables des problèmes liés aux médias, comme nous l'avons vu lors de notre analyse du « déficit chronique de compétences médiatiques ». Ainsi, comme démontré, les individus font partie intégrante de la solution. Pourtant le CSEM a mentionné d'autres pistes comme la régulation par l'État et par les industries dans son Rapport d'activité 2017, avant de les retirer de son propos l'année suivante.

Cette focalisation sur l'individu, sa responsabilité, son autonomie, nous rappelle ce que nous avons vu dans notre section « L'idéologie dominante ou bourgeoise » sur la vision néolibérale de l'individu. Cette vision néolibérale de l'individu, surtout sa responsabilisation, apparaît à plusieurs reprises dans le discours du CSEM. Pour preuves, la responsabilisation de l'individu face aux « phénomènes médiatiques inquiétants » (cf. la section *Orientations et thèmes*

---

<sup>64</sup> Nous pouvons affirmer que l'approche par compétences est un cadre normatif dominant car c'est la méthode imposée, en vertu de la réforme du « Décret missions » de 1997, dans l'enseignement en FWB (Hirtt, 2009).

<sup>65</sup> « ... le développement des compétences en littératie médiatique est en train de devenir, à juste titre, un souci planétaire. » (CSEM, 2016c, p.1)

<sup>66</sup> « Il en va non seulement de ses finances [de l'État], mais aussi et surtout de la capacité du système scolaire qu'elle organise et subventionne à produire de manière plus équitable le plus de talents possibles pour soutenir et même fortifier son avenir économique. [...] Ceci dit, il ne faudrait pas que ces défis socio-économiques incontestablement prioritaires ne fassent oublier les enjeux citoyens auxquels l'école doit faire face aujourd'hui » (CSEM, 2016c, p.2)

<sup>67</sup> Sur tous les documents analysés, seul le rapport *Betternet.lab* parle de solutions structurelles en plus que des solutions individuelles.

*prioritaires pour la formation en cours de carrière*), les différentes mentions de sa responsabilité (« responsabilisation des usages numériques », « citoyen responsable ») ou encore sa responsabilité quant à la perte de confiance en la presse (cf. la section *Entretien de Grégoire Lits*).

Plus généralement, nous avons constaté cette vision néolibérale de l'individu tout du long des avis, rapports, textes de positionnements ou dans la section actualité où le CSEM donne comme fonction à l'éducation aux médias de rendre responsable, autonome et actif les citoyennes. On retrouve également ces concepts dans la définition de l'éducation aux médias donnée *supra*. Les éléments de cette définition (citoyenne, responsable, autonome, critique, active et solidaire) ne peuvent être entièrement apparentés au CSEM car nous pouvons supposer, avec l'apparition de la notion de « solidaire » propre à ce document, qu'elle prend son origine dans les objectifs plus généraux de l'éducation permanente, dont l'éducation aux médias fait partie : former des CRACS<sup>68</sup> (Décret organisations de jeunes, 2009, Art. 2. 6°). Néanmoins, même si le CSEM n'est peut-être pas entièrement responsable, ou en accord, avec ces éléments dans sa définition, ils font partie de son discours.

Les thématiques abordées sont enfin très intéressantes ; elles témoignent d'un certain progressisme de la part du CSEM, notamment avec le rôle de l'éducation aux médias quant aux discriminations liées au genre, aux stéréotypes genrés, à la discrimination raciale, à l'écologie... Pourtant un discours que nous avons qualifié de « bourgeois » aurait très bien pu avoir comme projet une conservation totale des systèmes de domination de la société (patriarcal, racial, hétéronormé...) et donc être dans un discours plus réactionnaire ou conservateur. Même si, comme nous l'avons analysé, les réponses données à ces problèmes restent centrées sur l'action individuelle et donc ne s'attaquent pas réellement aux structures de domination.

Même si nous pouvons accorder au CSEM certaines nuances ou contradictions, au vu de tous ces éléments, nous pouvons affirmer que la vision majoritaire du CSEM est dans la lignée de l'idéologie dominante dite « bourgeoise ». C'est-à-dire que ses discours ou propositions renforcent, défendent et préservent<sup>69</sup> les structures et le modèle économique en place.

---

<sup>68</sup> Citoyen Responsable Actif Critique et Solidaire

<sup>69</sup> Par préserver, cela peut être la simple action de ne pas le mentionner ou de ne proposer qu'un changement au niveau des individus.

## Conclusion

71 %. C'est le pourcentage de mémoires<sup>70</sup>, produit entre 2015 et 2021 par la section « Éducation aux Médias » de l'IHECS, qui utilisent l'approche par compétences du CSEM. L'approche par compétences est majoritaire dans nos travaux d'éducation aux médias, mais ne se voit jamais remise en question. Là étant tout l'intérêt de ce mémoire : mettre en lumière les choix effectués par le CSEM en matière d'éducation aux médias pour pouvoir ensuite pousser une réflexion critique sur ces éléments.

Pour rappel, avec ce travail, notre but était d'explorer la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM. Nous avons d'abord brièvement exploré ce qu'on pouvait appeler éducation aux médias, les différentes fonctions qu'elle pouvait avoir pour ensuite présenter le CSEM, notre objet d'analyse.

L'idéologie étant notre cadre théorique pour analyser le discours du CSEM, nous avons établi une définition de l'idéologie qui se débarrassait du côté péjoratif du terme. Cette étape était très importante tant le cœur du travail est de dire que tout est idéologie, que ce n'est pas négatif en soit, qu'il faut juste être consciente de nos propres lunettes idéologiques. Les apports majeurs dégagés pour analyser l'idéologie étant l'idéographe et deux questions pour déceler l'idéologie à apposer au discours : qu'est-ce qui est jugé comme vrai/faux et qu'est-ce qui est jugé comme bon/mauvais. Il est important d'analyser l'idéologie pour mettre en évidence ce qui paraît aller de soi, d'explorer les forces et les faiblesses des choix idéologiques opérés. Les structures et le discours ont été identifiés comme les producteurs d'idéologies s'influençant mutuellement, un choix a été fait de ne s'intéresser qu'au discours du CSEM.

Nous avons ensuite défini ce qu'était l'idéologie bourgeoise, son rapport avec les structures et sa conception de l'individu. Une des fonctions de l'éducation aux médias étant l'émancipation, il était important de s'intéresser aux différentes façons de s'émanciper (changement de structures ou changements individuels) et dans quel contexte plus global (la société capitaliste) cette émancipation prenait place. Il a été défini que l'idéologie bourgeoise ne s'intéressait pas aux structures, mais aux individus avec une vision néolibérale de l'individu comme être rationnel, autonome et responsable devant évoluer au travers du marché.

---

<sup>70</sup> Ces 76 mémoires sont accessibles aux étudiantes de la section éducation aux médias de l'IHECS via une base de données en ligne.

Nous avons brièvement introduit notre méthodologie, qui consistait à faire une analyse de contenu. Notre corpus, entièrement disponible en ligne sur le site du CSEM, étant le Décret de création du CSEM, tous les avis du CSEM donnés entre 2010 et 2020, l'introduction de ses rapports d'activités de 2017 à 2020, un rapport et deux entretiens présentés dans sa section « actualité » et le texte de positionnement de l'éducation aux médias le plus récents (2021). L'analyse a été conduite, pour l'analyse de contenu quantitative, à partir d'une grille catégorielle s'intéressant à ce que l'EAM avait comme fonctions, publics, terrains, méthodes et thématiques. Pour l'analyse de contenu qualitative, nous nous sommes intéressés aux affirmations du CSEM et les idéogrammes présents dans les documents.

Selon le CSEM, l'éducation aux médias sert à accompagner tout au long de la vie chaque citoyenne pour la rendre plus critique, autonome, active, responsable et émancipée. Il semblerait que malgré l'intention du CSEM de prendre en compte toutes les actrices de l'éducation aux médias, son discours était principalement tourné vers l'enseignement. La volonté explicite du CSEM étant d'introduire l'éducation aux médias de manière disciplinaire et transversale dans l'enseignement fondamental et secondaire en FWB grâce à l'approche par compétences pour l'éducation aux médias. Cette approche par compétences, aussi appelé littératie médiatique, va même jusqu'à influencer les constats du CSEM : présentant le déficit de compétences en littératie médiatique comme la cause majeure des problématiques liées aux médias (théories du complot, désinformations, etc.). Nous avons également établi que, par moment, le CSEM pouvait être dans l'injonction : à dire ce qui est bien (la publicité, les médias mainstream, l'approche par compétences) ou mal (la presse gratuite) et parfois même préconiser de « bonnes pratiques » comme la lecture de la « presse » (Le Soir, La Libre, etc.) papier et numérique. Pour terminer, nous avons établi que la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM pouvait être qualifiée de bourgeoise car elle ne préconise jamais, excepté à un moment, de changements structurels, mais privilégie les changements individuels, tente de préserver les structures en place et présente une vision néolibérale de l'individu.

La première limite de ce mémoire serait que le choix des documents, des idéogrammes et affirmations analysées pourrait relever plus du biais de confirmation et d'une sélection pour confirmer la seconde question de recherches (le CSEM a-t-il une idéologie bourgeoise ?). C'est évidemment une possibilité, mais la transparence se veut de préciser que, à la base, ce mémoire ne se voulait qu'une exploration de la vision idéologique de l'éducation aux médias

du CSEM. Ce n'est qu'après un long mois et demi d'analyses de plus de 80 documents qu'une tendance dans les propos du CSEM a poussé à explorer les liens entre le CSEM et l'idéologie bourgeoise. L'analyse en amont des documents du CSEM recouvre une grande partie de ce qui est disponible sur son site internet et se voulait la plus exhaustive possible pour éviter toutes sélections. Lors de l'écriture du travail ont été omis les documents pédagogiques de la collection « Repères » et de vieux documents (ex : L'éducation aux médias en 12 questions) qui ne semblaient pas apporter d'éclairage nouveau sur la position du CSEM. Nous avons également décidé de laisser de côté les sections du site web<sup>71</sup> « Repères », « Expériences de terrain », « Répertoires » et « Formations » tant ces sections relèvent plus du recensement que de l'avis du CSEM. Le site du CSEM est une véritable mine de documents et il est certain que tous les documents pertinents n'ont pas été analysés.

Le choix des affirmations et idéogrammes peut poser question et comporte une part d'herméneutique. Pour y pallier, nous avons essayé au travers de notre cadre théorique de justifier au mieux ce qui sera sélectionné pour ces catégories. Par exemple, il relève clairement d'un choix, soutenu par notre cadre théorique, d'uniquement mentionner le fait que le CSEM veut faire de l'éducation aux médias dès la maternelle et de d'avantage s'attarder sur l'affirmation concernant la publicité. Toujours à propos de notre méthode, l'analyse des documents du CSEM a révélé d'autres fonctions que pouvait prendre l'éducation aux médias (responsabilisation, rendre active, rendre autonome, solidaire). Certaines fonctions comme « responsabilisation » et « rendre active », par manque de définition, peuvent également se retrouver dans notre catégorie « idéogrammes », ce qui obscurcit la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM.

Une autre limite du travail est que nous ne pouvons pas réellement savoir quelle est la relation pédagogique entre l'éducatrice aux médias et ses apprenantes selon le CSEM. Est-ce que nous serions dans la co-construction des apprentissages ou plutôt dans une relation « descendante » où tout le savoir vient de l'éducatrice ?

Pour terminer, comme nous l'avons vu, plusieurs idéogrammes n'ont pas pu être expliqués. Il faudrait demander au CSEM directement ce qu'il entend par « dynamiser l'image de la presse » ou ce qu'est un « regard créatif sur les médias ».

---

<sup>71</sup> <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias>

Ainsi, même si différents éléments ont été mis en place pour réduire tout biais, l'honnêteté intellectuelle nous demande de nous situer<sup>72</sup> en tant qu'auteur face à notre objet de recherche (Haraway, 1988). Notre point de vue situé est celui d'un homme blanc, européen, ayant suivi le master d'éducation aux médias à l'IHECS<sup>73</sup> et qui a une vision assez proche de celle du Collectif La Friche quant à la fonction de l'éducation aux médias, à savoir :

« [...] l'éducation aux médias et à l'information doit s'articuler sur des utopies de changement et d'émancipation, que la déconstruction des représentations médiatiques a pour objectif de transformer la société pour la rendre moins inégalitaire, et qu'elle a vocation à rendre les publics acteurs et actrices de l'information. » (Collectif La Friche, 2021, p.15).

L'approche par compétences fait depuis longtemps débat dans l'enseignement (Hirtt, 2009), ce travail appelle la recherche à se pencher sur tout ce que l'approche par compétences peut apporter et faire perdre à l'éducation aux médias. Ainsi, les pistes de prolongations de ce travail sont vastes. Il serait fascinant de comparer la vision du CSEM avec son équivalent<sup>74</sup> flamand, Mediawijs, ou encore avec son équivalent français, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information. Ces analyses permettraient de pousser notre compréhension des différentes approches idéologiques de l'éducation aux médias tout en les recoupant avec leurs contextes institutionnels. Au vu de la mission du CSEM de développer l'éducation aux médias partout (CSEM, 2019d), il serait également très intéressant de voir comment la vision du CSEM sur l'éducation aux médias dégagée par ce travail est perçue par la pluralité du monde associatif. Une enquête de fond quant aux membres constituant le CSEM serait également passionnante, sa composition, ses possibles lobbys et ses tensions internes ayant le potentiel de révéler certains pans qui ne peuvent être décelés au travers de l'analyse de documents officiels. Notre volonté, une fois ce travail évalué, sera de le soumettre au CSEM pour démarrer un dialogue.

Ce travail, datant de septembre 2021, a été effectué à l'aube d'une possible nouvelle réforme du Décret pour le CSEM (CSEM, 2019d). Que restera-t-il de nos observations dans 10 ans, avec un nouveau Décret en place et, nous l'espérons, la promesse tenue d'une vraie valorisation

---

<sup>72</sup> Pour éviter la création de biais lors de la lecture, il a été choisi de ne donner ces informations qu'après la fin du travail.

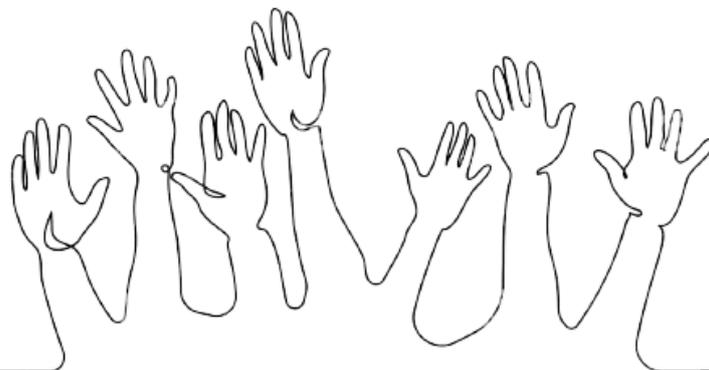
<sup>73</sup> Qui propose dans le peu de cours de pédagogies, entre 2019 et 2021, majoritairement l'approche par compétences.

<sup>74</sup> De notre compréhension.

du secteur associatif de l'éducation aux médias ? Le CSEM sera-t-il toujours aussi tourné vers l'enseignement ? Promulguera-t-il toujours autant l'approche par compétences ? Quelle idéologie décèlerons-nous dans ses propos ? Quelle vision de l'émancipation proposera-t-il ? Qu'en sera-t-il de ses liens avec la presse ? Le temps nous le dira.

Pour terminer, ce mémoire est un plaidoyer à peine dissimulé pour une revalorisation<sup>75</sup> de l'analyse idéologique dans la formation d'éducation aux médias de l'IHECS. Est-ce qu'on peut uniquement lier, comme le fait le CSEM, une tendance au conspirationnisme avec un déficit (chronique) de compétences en littératie médiatique ? Au vu des apports de ce travail, il y a matière à explorer ces thématiques au travers de l'analyse idéologique qui pourrait mettre en évidence des causes d'ordres plus politiques et structurelles. Cette perspective demande également de considérer l'individu comme un être de connaissances, idéologiquement construit par les discours et structures qui l'entourent<sup>76</sup>, et dont les interactions avec le monde ne peuvent se résumer à des compétences.

Dans tous les cas, il reste encore de fascinantes approches à explorer pour enrichir notre travail d'éducatrices aux médias.



---

<sup>75</sup> Selon Baptiste Champion, chargé de cours à l'IHECS pour le Master d'Éducation aux Médias, l'analyse idéologique est très peu présente dans le Master d'EAM de l'IHECS (B. Champion, email, 13 août 2021). Nous arrivons au même constat car, si l'on regarde le contenu des 21 activités d'apprentissage de la formation, seul le cours de « Psychosociologie des usages et des pratiques médiatiques » propose une approche d'analyse idéologique (Collard, 2019).

<sup>76</sup> Comme le permet également une approche tirée de la *Street Epistemology* (Street Epistemology, n.d.).

## Bibliographie

Cette bibliographie a été effectuée selon les normes de l'American Psychological Association 6th Edition comme présentées dans cet ouvrage : Patris, S. & Spoiden, A. (2017). *Rédaction des références bibliographiques selon les normes de l'American Psychological Association*.

Retrieved from [https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/works](https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/works pace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-)

[pace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/Norme%20APA\\_juillet17\\_EN.pdf?guest=true](https://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/works pace/SpacesStore/77f5b588-4a52-476a-b021-ca8f70548fcb/Norme%20APA_juillet17_EN.pdf?guest=true)

#Génération2020 – Les usages numériques des jeunes en question — Synthèse des résultats de la journée d'étude et perspectives (n.d.). Retrieved from

<https://www.generation2020.be/wp->

[content/uploads/2020/11/Ge%CC%81ne%CC%81ration2020-Rapport-contextualise%CC%81-et-perspectives.pdf](https://www.generation2020.be/wp-content/uploads/2020/11/Ge%CC%81ne%CC%81ration2020-Rapport-contextualise%CC%81-et-perspectives.pdf)

Althusser, L. (1976). *Idéologie et appareils idéologiques d'État. POSITIONS (1964-1975)*, Paris, Les Éditions sociales, 67-125.

Althusser, L., Balibar, É., Estabiet, R., Macherey, P., & Rancière, J. (1996). *Lire le Capital*. Paris, Presses Universitaires de France.

Antoine, F. (2009). Industries médiatiques et éducation : quels intérêts réciproques, pour quelles intentions ? In *Euromeduc, L'éducation aux médias en Europe : controverses, défis et perspectives*. Média Animation asbl. 49-56. Retrieved from [https://media-animation.be/IMG/pdf/Euromeduc\\_FR.pdf](https://media-animation.be/IMG/pdf/Euromeduc_FR.pdf)

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France.

Baurmann, M. (2007). Rational fundamentalism? An explanatory model of fundamentalist beliefs. *Episteme*, 4, 150-166.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York, Anchor Books.

Bihl, A. (2011). L'idéologie néolibérale. In *Semen*, 30. Retrieved from <http://journals.openedition.org/semen/8960>

Boltanski, L. & Bourdieu, P. (1976). *La production de l'idéologie dominante*. Paris, Demopolis/Raisons d'agir.

- Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Boudon, R. (1989). *The analysis of ideology*. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998a). *L'essence du néolibéralisme*. (528), Le Monde Diplomatique.
- Bourdieu, P. (1998b). *La Domination masculine*. Paris, Éditions du Seuil.
- Brebant, F. (2019). *Sandrine Sepul (Directrice du Conseil de la Publicité) : « Le Jury d'éthique publicitaire pourra infliger des amendes de 10 000 euros »*. Trends-Tendances, 18.  
Retrieved from <https://trends.levif.be/economie/entreprises/sandrine-sepul-directrice-du-conseil-de-la-publicite-le-jury-d-ethique-publicitaire-pourra-infliger-des-amendes-de-10-000-euros/article-normal-1130403.html>
- Bruschi, F. (2020). *Espace public et philosophie — Séance 8-9*. Retrieved from learn.ihecs.be  
<https://learn.ihecs.be/mod/folder/view.php?id=16959>
- Caillé, A., Chaniel, P. & Tarragoni, F. (2016). *S'émanciper, oui, mais de quoi ?* *Revue du MAUSS*, 48, 5-28. Retrieved from <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0005>
- Cailliet, É. & Chinard, G. (1943). *La Tradition littéraire des idéologues*. *American Philosophical Society*.
- Canguilhem, G. (1977). *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences de la vie*. Paris, Vrin.
- Capdevila, N. (2004). *Le concept d'idéologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Chemillier-Gendreau, M. (1995). 14. A la recherche de valeurs communes. In Chemillier-Gendreau, M. (1995). *Humanité et souverainetés : Essai sur la fonction du droit international*. Paris, La Découverte. 328-359.
- Clerval, A. & Delphy, C. (2015). *Le féminisme matérialiste, une analyse du patriarcat comme système de domination autonome*. Rennes, Presse universitaire de Rennes. Retrieved from <https://books.openedition.org/pur/59381?lang=fr#authors>
- Collard, Y. (2019). *Psychosociologie des usages et des pratiques médiatiques — 2. Postures Critiques* [Powerpoint]. Retrieved from learns.ihecs.be  
<https://learn.ihecs.be/enrol/index.php?id=855>

Collectif La Friche (2021). *Petit manuel critique d'éducation aux médias*. Rennes, Éditions du commun. Retrieved from <https://www.editionsducommun.org/products/petit-manuel-critique-d-education-aux-medias>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2012a). *Avis du CSEM n° 6 — Avis d'initiative du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles « Sécurité d'Internet et école numérique de demain »*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis\\_6\\_-\\_2012\\_janvier-securite\\_internet.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis_6_-_2012_janvier-securite_internet.pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2012b). *Avis du CSEM n° 7 — Avis d'initiative du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles « L'éducation aux médias dans l'école numérique de demain »*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/2012\\_02\\_14-avis\\_7\\_-\\_plan\\_ecole\\_numerique.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/2012_02_14-avis_7_-_plan_ecole_numerique.pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2012c). *Avis du CSEM n° 12 — Recommandations données le 20 juin 2012 par le Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias à la Commission Culture et Audiovisuel du Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet du renouvellement du contrat de gestion de la R.T.B.F.* Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis\\_12\\_contrat\\_de\\_gestion\\_de\\_la\\_rtbef.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis_12_contrat_de_gestion_de_la_rtbef.pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2014). *Avis du CSEM n° 23 — Le Cadre de Compétences en Éducation aux Médias*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis%2023%20-%20cadre%20de%20comp%C3%A9tences.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2015). *Avis du CSEM n° 28 — Avis du CSEM relatif aux orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière (I.F.C. 2016–2017) à l'attention du Service général du pilotage du système éducatif*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B028%20CSEM%20-%20Formation%20au%20Pilotage.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2016a). *Avis n° 30 du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias — Aides à la presse quotidienne 2016 — « Ouvrir Mon Quotidien »*.

Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20du%20CSEM%20n%C2%B030.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2016b). *Les compétences en Éducation aux Médias*. Bruxelles. CSEM. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/2021-01/cadre-competences-education-aux-medias-portefeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2016c). *Pacte d'excellence — L'éducation aux médias et la littératie médiatique au cœur des missions d'une école d'excellence au 21<sup>e</sup> siècle*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/2021-01/M%C3%A9tanote%20finale.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2017a). *Avis n° 33 du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias — Aides à la presse quotidienne 2017 — "Ouvrir mon quotidien"*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis%2033%20-%20aide%20%C3%A0%20la%20presse%20quotidienne%20avril%202017\\_LA\(1\).pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis%2033%20-%20aide%20%C3%A0%20la%20presse%20quotidienne%20avril%202017_LA(1).pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2017b). *Avis du CSEM n°35 — Avis du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) relatif aux orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière (I.F.C. 2018–2019) à l'attention du Service général du pilotage du système éducatif*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B035.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2018a). *Avis du CSEM n°38 — Avis du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) relatif aux orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière (I.F.C. 2019–2020) à l'attention du Service général du pilotage du système éducatif*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B0%2038%20CSEM%20-%20Formation%20au%20Pilotage.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2018b). *Avis du CSEM n° 37 — Avis « aide à la presse »*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B0%2037%20CSEM%20-%20aides%20%C3%A0%20la%20presse.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2018c). *Rapport d'activité 2017*. Retrieved from <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/rapport-dactivite-2017>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2019a). *Avis du CSEM n° 46 — Avis « aide à la presse »*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B0%2046%20CSEM%20-%20aides%20%C3%A0%20la%20presse\(1\).pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B0%2046%20CSEM%20-%20aides%20%C3%A0%20la%20presse(1).pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2019b). *Avis du CSEM n°47 — Avis du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) relatif aux orientations et thèmes prioritaires pour la formation en cours de carrière (I.F.C. 2020–2021) à l'attention du Service général du pilotage du système éducatif*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20n%C2%B0%2047%20CSEM%20-%20Formation%20au%20Pilotage%20.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2019c). *Avis du CSEM n°48 — Avis du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) relatif à la reconnaissance d'action culturelle spécialisée en éducation aux médias/Centre culturel de Braine l'Alleud*. Retrieved from <https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20du%20CSEM%20n%C2%B048.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2019d). *Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : Constats, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques*. Retrieved from [http://csem.be/sites/default/files/files/CSEM\\_E%CC%81valuation\\_De%CC%81cret\\_9\\_mai\\_2019\(1\).pdf](http://csem.be/sites/default/files/files/CSEM_E%CC%81valuation_De%CC%81cret_9_mai_2019(1).pdf).

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2019e). *Rapport d'activité 2018*. Retrieved from <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/rapport-dactivite-2018>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2020a). *Avis du CSEM n° 49 — Avis « aide à la presse »*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis%2049%20aide%20%C3%A0%20la%20presse%20\(2020\).pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis%2049%20aide%20%C3%A0%20la%20presse%20(2020).pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2020b). *Avis du CSEM n° 50 — Avis d'initiative relatif à la place de l'éducation aux médias dans les référentiels du « tronc commun »*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20du%20CSEM%20n%C2%B050\\_avis%20d'initiative%20r%C3%A9f%C3%A9rentiels%2018\\_05\\_2020.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/Avis%20du%20CSEM%20n%C2%B050_avis%20d'initiative%20r%C3%A9f%C3%A9rentiels%2018_05_2020.pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2020c). *Avis du CSEM sur la proposition de résolution du 23 septembre 2020 relative à la sensibilisation, la prévention et la lutte contre les discours de haine et le harcèlement, y compris dans l'univers numérique*.

Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/CSEM\\_Avis\\_Resolution%20PC\\_F%2019112020.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/CSEM_Avis_Resolution%20PC_F%2019112020.pdf)

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2020d). *Jeux vidéo : du divertissement à l'analyse critique*. Repères. Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias.

Retrieved from <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/productions/carnet-7-jeux-video-du-divertissement-lanalyse-critique>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2020e). *Rapport d'activité 2019*.

Retrieved from <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/le-rapport-dactivite-2019>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2021a). *Rapport d'activité 2020*.

Retrieved from <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/rapport-dactivite-2020>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (2021b). *Textes de positionnement de l'éducation aux médias — L'éducation aux médias*. Retrieved from <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/textes-de-positionnement-de-leducation-aux-medias>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (n.d.). *Le Conseil*. Retrieved from

<https://www.csem.be/csem/le-conseil>

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias, Média Animation asbl & Mediawijs (2021).

*Better Internet for All—Comment l'éducation aux médias peut-elle répondre aux enjeux sociaux et culturels des inégalités numériques*. Retrieved from [https://media-animation.be/IMG/pdf/compte-rendu\\_betternet\\_lab\\_better\\_internet\\_for\\_all\\_fr.pdf](https://media-animation.be/IMG/pdf/compte-rendu_betternet_lab_better_internet_for_all_fr.pdf)

Cougnon, L.-A., Hanseeuw, B., Heeren, A. & Lits, G. (2021). *Infodémie et vulnérabilité informationnelle liée au Covid-19 en Belgique francophone*. Observatoire de Recherche sur les Médias et le Journalisme. Université Catholique de Louvain. Retrieved from

<https://sites.uclouvain.be/orm/2021/06/03/infodemie-et-vulnerabilite-informationnelle-liee-au-covid-19-en-belgique-francophone-second-rapport-du-projet-covicom/>

de la Fuente, A. (2017). *Parcours fléché de l'éducation aux médias* [Blog post]. Retrieved from

<http://www.iteco.be/revue-antipodes/pour-une-education-aux-medias/article/parcours-fleche-de-l-education-aux-medias>

De Smedt, T. & Fastrez, P. (2013). Les compétences en littératie médiatique. In *Médiadoc*. N°11. Retrieved from [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A168593/datastream/PDF\\_01/view#:~:text=a%20litt%C3%A9ratie%20m%C3%A9diatique%20peut%20%C3%AAtre,dans%20l'environnement%20m%C3%A9diatique%20contemporain.](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A168593/datastream/PDF_01/view#:~:text=a%20litt%C3%A9ratie%20m%C3%A9diatique%20peut%20%C3%AAtre,dans%20l'environnement%20m%C3%A9diatique%20contemporain.)

Debrut, V. (2018). *Le pragmatisme n'est pas la neutralité*. Notices. Retrieved from <http://www.ecritelaregledujeu.fr/pragmatisme-pas-neutralite/>

Deconchy, J.-P. (1989). *Psychologie sociale : croyances et idéologies*. Paris, Méridien-Klincksieck.

Décret création CSEM : Décret portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française. (2008). *Moniteur belge*, 5 juin. Retrieved from [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33413\\_001.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33413_001.pdf)

Décret organisations de jeunesse : Décret fixant les conditions d'agrément et d'octroi de subventions aux organisations de jeunesse. (2009). *Moniteur belge*, 10 juin. Retrieved from [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34206\\_001.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/34206_001.pdf)

Duby, G. (1974). Histoire sociale et idéologies des sociétés. In Le Goff, J. & Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire*. Paris, Gallimard.

Émancipation (n.d.). In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation>

Engels, F. & Marx, K. (1845). L'idéologie allemande. Première partie : FEUERBACH. In *Les classiques des sciences sociales*. Chicoutimi, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec.

Engels, F. (1888). note au Manifeste du Parti communiste. In Marx, K. (1994). *Philosophie*. Paris, Gallimard, p.594.

État. (n.d.). In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Retrieved from <https://cnrtl.fr/definition/%C3%A9tat>

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. SAGE, 2, 258-284.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In *Methods in Critical Discourse Analysis 2nd edition*, SAGE, 162-186.
- Fastrez, P. & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère numérique. In *tic&société*. 11 (1). OpenEdition. Retrieved from <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.). *Enseignement.be — Éducation aux médias - Textes fondateurs*. Retrieved from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27510&navi=4152>
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and political theory: A conceptual approach*. Oxford, Oxford University Press.
- Gauchet, M. (2003). "Avènement de l'esprit bourgeois ou naissance de l'idéologie ?". *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques*, 32. Retrieved from <http://journals.openedition.org/ccrh/278>
- Geertz, C. (1964). Ideology as a cultural system. In Apter, D. (1964). *Ideology and discontent*. London, Free Press of Glencoe, 47-76.
- Gérard, M. (2012). Sur la domination. In *Savoir/Agir*, (19), 11-16. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2012-1-page-11.htm>
- Godelier, M. (1982). *La production des Grands Hommes*. Paris, Flammarion.
- Goetzmann, S. (2001). L'homosexualité : du secret à la fierté. *Sociétés*, (73). Retrieved from <https://doi.org/10.3917/soc.073.0071>
- Habermas, J. (1988). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris, Payot.
- Hanisch, C. (1970). The Personal is Political. In *Notes From the Second Year: Women's Liberation: Major Writings of the Radical Feminists* [articles]. New-York: Woman Liberation Movement. Retrieved from [https://loa-shared.s3.amazonaws.com/static/pdf/Hanisch\\_Personal\\_Political.pdf](https://loa-shared.s3.amazonaws.com/static/pdf/Hanisch_Personal_Political.pdf)

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3178066>

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique de demain*. (39). Retrieved from <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2017/01/Approche-par-competences-mystification-pedagogique.pdf>

Humphrey, M. (2005). (De)contesting ideology: The struggle over the meaning of the struggle over meaning. In *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 8 (2), 225-246, DOI: [10.1080/13698230500108900](https://doi.org/10.1080/13698230500108900)

IPM Group (n.d.). *Nos Marques*. Retrieved from <https://www.ipmgroup.be/marques/>

Lapresse.be (n.d.). *Journal de Bord N° 9*. Retrieved from <http://lapresse.be/wp-content/uploads/2019/11/Lapresse-journal-min.pdf>

Larrain, J. (1979). *The concept of ideology*. London, Hutchinson & Co.

Lavry, A. (2021a). *La parole à Jerry Jacques*. Retrieved from <https://www.csem.be/actualite/la-parole-jerry-jacques>

Lavry, A. (2021b). *La parole à Grégoire Lits*. Retrieved from <https://www.csem.be/actualite/la-parole-gregoire-lits>

Lavry, A. (2021c). *Rapport « inégalités numériques »*. Retrieved from <https://www.csem.be/actualite/rapport-inegalites-numeriques>

Le rapport du CEM de 1995. (1995). Retrieved from UCLouvain <https://sites.uclouvain.be/grems/cem/pro.html>

Lemaire, F. & Mucchielli, L. (2020). *Insécurité et « ensauvagement » médiatique : entretien avec Laurent Mucchielli*. Acrimed. Retrieved from <https://www.acrimed.org/Insecurite-et-ensauvagement-mediatique-entretien>

Leroux, A., Quiquerez, G. & Tosi, G. (2001). *Idéologies et doctrines en économie*. Paris, Economica.

Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. In Mauss, M., *Sociologie et Anthropologie*. Paris, Presse Universitaires de France.

Lordon, F. (2015). *Complotisme, le symptôme d'une dépossession*. In *Complots. Théories... et pratiques. Manière de voir, (158)*. Le Monde diplomatique. Retrieved from <https://www.monde-diplomatique.fr/2015/06/LORDON/53070>

Marx, K. (1848). *Manifeste du Parti communiste*. Paris, Champ libre.

Marx, K. (1993). « Préface à la première édition allemande ». In Marx, K. (1867). *Le Capital*. Paris, Presses Universitaires de France.

Maynard, J. L. (2017). *Ideological Analysis*. In Blau, A. (2017). *Methods in Analytical Political Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.

McGee, M. C. (1980). "The 'Ideograph': A Link Between Rhetoric and Ideology." *Quarterly Journal of Speech*, 66. DOI: 10.1080/00335638009383499

McLellan, D. (1995). *Ideology*. Buckingham, Open University Press.

Média Animation (n.d.). *A propos*. Retrieved from <https://media-animation.be/-A-propos-2-.html>

Mediawijs (n.d.). *About us*. Retrieved from <https://en.mediawijs.be/about>

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2, 175-220.

Nikoltchev, S. (2011). *L'éducation aux médias*. IRIS plus 2011-3, Strasbourg, Observatoire européen de l'audiovisuel. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680783bc5>

Norval, A. (2000). The things we do with words—contemporary approaches to the analysis of ideology. *British Journal of Political Science*, 30, 313-346. DOI : 10.2307/194 277

Petitclerc, A. (2015). *Le postulat critique au cœur de l'analyse de discours. Introduction critique aux bases méthodologiques et épistémologiques des Critical Discourse Studies* [Phdthesis, Université de Franche-Comté]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01174101>

Piette, J. (1986). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris, l'Harmattan.

Responsable. (n.d.). In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Retrieved from <https://www.cnrtl.fr/definition/responsable>

Roosen, T. (2011). *Avis n° 10*. Retrieved from [https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis\\_n\\_10\\_radio\\_d\\_ecole\\_hautes\\_ecoles.pdf](https://www.csem.be/sites/default/files/files/avis_n_10_radio_d_ecole_hautes_ecoles.pdf)

Rosen, M. (2000). On voluntary servitude and the theory of ideology. *Constellations*, 7, 393-407.

Rossel (n.d.). *Les marques*. Retrieved from <http://www.rossel.be/marques/>

Shelby, T. (2003). Ideology, racism, and critical social theory. *The Philosophical Forum*, 34, 153-188.

Street Epistemology (n.d.). *The World Needs Better Conversations*. Retrieved from <https://streetepistemology.com/>

Szirnik, T. & AFP (2020). *Le Covid-19 accélère la fin de la presse papier à travers le monde*. La Libre. Retrieved from <https://www.lalibre.be/dernieres-depeches/afp/2020/08/07/le-covid-19-accelere-la-fin-de-la-presse-papier-a-travers-le-monde-QM4F4RKRZG7HMYJYB5ONQT6JI/>

Thompson, J. (1984). *Studies in the theory of ideology*, Cambridge, Polity Press.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.

Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*, London, Sage Books.

Van Dijk, T. A. (2013). Ideology and discourse. In Freedon, M. & Stears, M. (2013). *The oxford handbook of political ideologies*. Oxford, Oxford University Press, 175-196.

Verniers, P. (2020). *ENJX 2213: Médias, Philosophie, Citoyenneté — Partie « citoyenneté » - Cours 3 [PowerPoint Slides]*. Retrieved from [learn.ihecs.be https://learn.ihecs.be/mod/folder/view.php?id=16469](https://learn.ihecs.be/mod/folder/view.php?id=16469)

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. In *Recherches Qualitatives*, (3), Association pour la recherche qualitative.

Wathelet, E. (2021). *Structures internationales* [Syllabus]. Retrieved from learn.ihecs.be <https://learn.ihecs.be/course/view.php?id=761&section=1>

Wittgenstein, L. (2001). *Philosophical investigations*. Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd.

Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In *Methods in Critical Discourse Analysis*. (2nd revised edition). London, Sage, 1-33.

Žižek, S. (1994). *Mapping ideology*, London, Verso.

# Annexes

## Annexe 1 – Tableau reprenant l’analyse catégorielle de tous les documents du corpus

Légende :

Avis procéduraux
Aide à la presse
Radio d’école
Avis d’initiative
Avis Orientations IFC
Décret
Rapport
Texte de positionnement
Entretien

Date	# avis	Type de document	Sujet	Idéographes	Fonctions de l’EAM	Publics	Terrains	Méthodes	Thématiques EAM	Outils	Affirmations
juin-08	1	Décret	Décret création CSEM	« Regard créatif sur le média » « dynamiser l’image de la presse »	Critique	Tous	Différents médias, enseignement obligatoire, éducation permanente		Publicité, évolution technologique, sociale et culturelle des médias, lutte contre les stéréotypes, presse écrite, cinéma		

mar-10	1	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire	Éducation à la presse papier	Presse papier	
mai-10	2	Avis d'initiative	Accompagnement pédagogique OMQ	Promotion de la citoyenneté responsable	Critique	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire	Éducation à la presse papier	Presse papier	
mai-11	3	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire	Éducation à la presse papier	Presse papier	
juin-11	4	Avis	Radios d'école			Élèves, enseignants	Enseignement fondamental, secondaire	Éducation à la radio	Radios	
sept-11	5	Avis d'initiative	Orientations et thèmes IFC			Enseignantes	IFC	Transversalité, interdisciplinarité	Cinéma, publicité, information, réseaux sociaux et production médiatique des jeunes	
févr-12	6	Avis d'initiative	Sécurité d'internet et école	Responsabilité, autonomie,	Autonomisation et respon	Élèves, enseignants	Enseignement fondamental	Approche par compétences	Sécurité des enfants et adoles	Démarche sécuritaire

			numérique de demain		sabilisation	mental		cents sur internet	insuffisante	
févr-12	7	Avis d'initiative	L'EAM dans l'école numérique de demain	humanisme numérique	Critique, autonomisation	Élèves, enseignants	Enseignement fondamental	Transversalité, Approche par compétences, littérature médiatique	Il faut développer un cadre de compétence en littérature médiatique	
mai-12	8	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire	Éducation à la presse papier	Presse papier	
juin-12	9	Avis	Désignation opérateur cinématographique					Éducation au cinéma		
mai-11	10	Avis	Extension du régime des radios d'école	Objectifs d'Éducation aux Médias		Élèves, étudiants, enseignants, professeurs	Enseignement fondamental, enseignement secondaire, Haute École Enseignement fondamental	Co-construction, pédagogie par le faire	Éducation à la radio	Radios
juin-12	11	Avis	Radios d'école			Élèves, enseignants	Enseignement fondamental	Éducation à la radio	Radios	

								al, secon daire		
jui n- 12	12	Avis	Contrat de gestion RTBF	Transversalit é, acteurs éducatifs,	Critiqu e, Émanci pation	Jeunes	Télévi sion — Radio s — RTBF	Pédag ogie par le faire	Caps ules vidé os, radio s, télév ision	
jui n- 12	13	Avis	Octroi fréque nce Helha	Codes, règles, objectifs d'EAM		Étudian tes, élèves	Ensei gnem ent fonda ment al, ensei gnem ent secon daire, Haut e École	Pédag ogie par le faire (mimé tisme assum é)	Éducati on à la radio	Radi os
jui n- 12	14	Avis d'initi ative	Orienta tions et thèmes IFC			Enseign antes	IFC	Transv ersalit é, format ion collecti ve	Ciném a, publicit é, inform ation, réseau x sociaux et produc tion médiat ique des jeunes	
m ai- 13	15	Avis	Aide à la presse	Presse	Critiqu e, prescri pteur de norme s	Élèves, enseign antes	Ensei gnem ent prima ire, secon daire		Éducati on à la presse papier	Press e papi er

mai-13	16	Avis d'initiative	Orientations et thèmes IFC		Critique	Enseignantes	IFC	Formation disciplinaire, Transversalité, interdisciplinarité,	Cinéma, publicité, information, réseaux sociaux et production médiatique des jeunes	l'EAM doit être une thématique à part entière
déc-13	17	Avis	Désignation opérateur cinématographique						Éducation au cinéma	
déc-13	18	Avis	Désignation centre de ressource (CAV)	Centre de ressources						
déc-13	19	Avis	Désignation centre de ressource (M-A)	Centre de ressources						
déc-13	20	Avis	Désignation centre de ressource (CAF)	Centre de ressources						
déc-13	21	Avis	Désignation opérateur presse quotidienne	OMQ		Élèves, enseignantes	Enseignement fondamental, enseignement		Éducation à la presse papier	

déc-13	22	Avis	Désignation opérateur visite journaliste	Objectifs d'Éducation aux Médias	Élèves, enseignants, jeunes	Enseignement fondamental, enseignement secondaire, ordinaire, spécialisé, asbl d'éducation permanente	Éducation à la presse papier		
févr-14	23	Avis d'initiative	Cadre de compétences en EAM		Élèves, enseignants	Enseignement fondamental, enseignement secondaire	Transversalité, Approche par compétences	Cadre de compétences	
mai-14	24	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé	Éducation à la presse papier	Presse papier
juil-14	25	Avis	Radios d'école		Élèves, enseignants	Enseignement fondamental	Éducation à la radio	Radios	

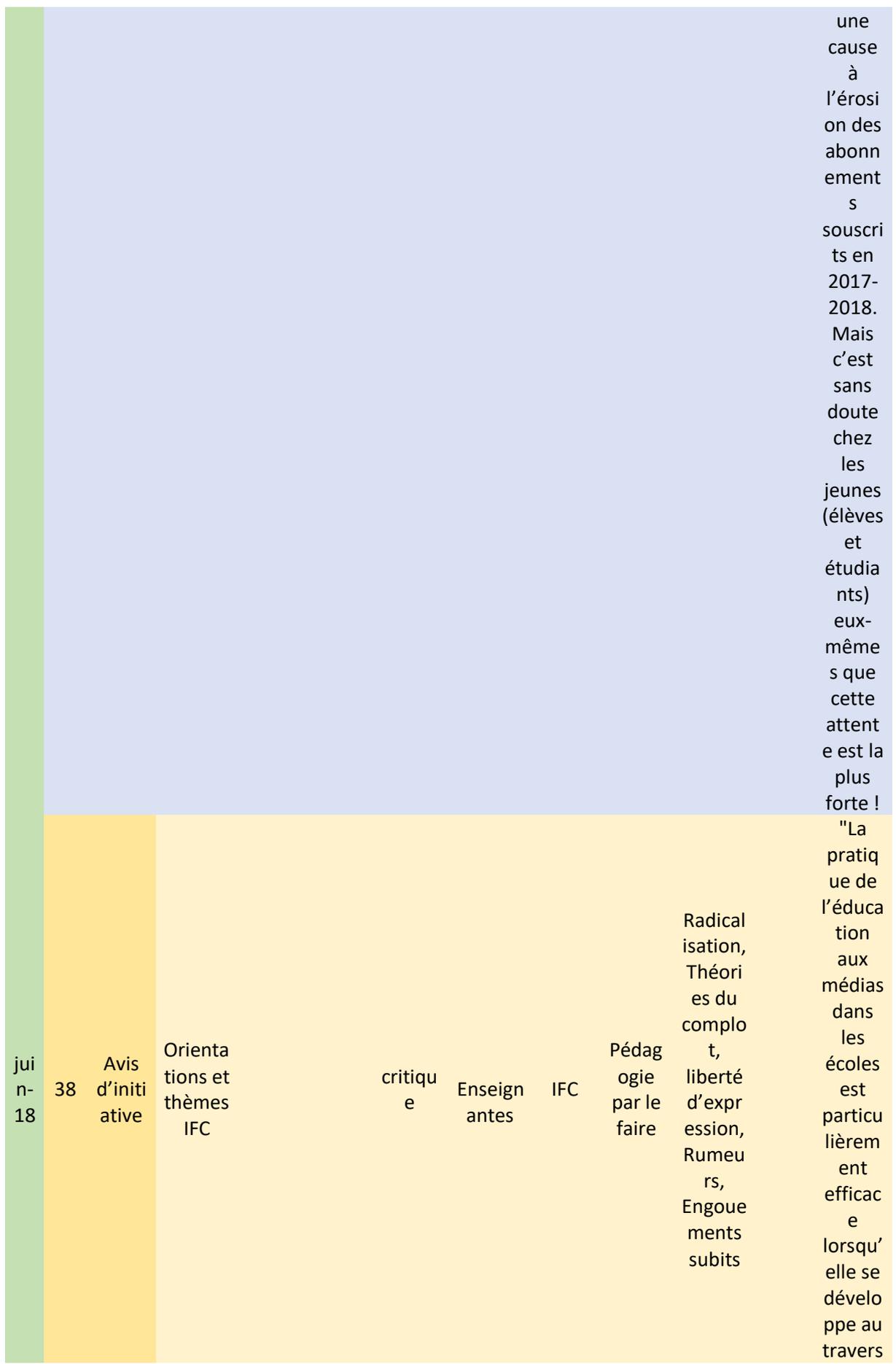
									al, secon daire
jui- 14	26	Avis d'initi ative	Orienta tions et thèmes IFC			Enseign antes	IFC	Forma tion discipli naire, Pédag ogie par le faire	EAM théma tique à part entière
m ai- 15	27	Avis	Aide à la presse	Presse	Critiqu e, prescri pteur de norme s	Élèves, enseign antes	Ensei gnem ent prima ire, secon daire, spéci alisé	Éducati on à la presse papier et numéri que	Press e papi er, num ériqu e
jui n- 15	28	Avis d'initi ative	Orienta tions et thèmes IFC			Enseign antes	IFC	Pédag ogie par le faire, Approc he par compé tences	EAM doit contin uer d'être une théma tique à part entière
av r- 16	29	Avis	Radios d'école			Élèves, enseign antes	Ensei gnem ent fonda ment al, secon daire	Éducati on à la radio	Radi os
m ai- 16	30	Avis	Aide à la presse	Presse	Critiqu e, prescri pteur de norme s	Élèves, enseign antes	Ensei gnem ent prima ire, secon daire, spéci alisé	Éducati on à la presse papier et numéri que	Press e papi er, num ériqu e  Ce regret est d'auta nt plus grand que l'évolu tion techno logiqu e parallè

									lement aux pratiq ues actuell es de lecture des journa ux par les plus jeunes amène ra ceux-ci peu à peu à privilé gier les journa ux en ligne
jui n- 16	31	Avis d'initi ative	Orienta tions et thèmes IFC	liberté d'expression	Enseign antes	IFC	Pédag ogie par le faire, Approc he par compé tences	Radical isation, Théori es du complo t, liberté d'expr ession, Rumeu rs, Engoue ments subits	EAM doit contin uer d'être une théma tique à part entièr e
jui n- 16	32	Avis d'initi ative	Disparit ion cours "Art d'exp ression"		Élèves, enseign antes	Ensei gnem ent secon daire général	Littéra tie médiat ique		Rares opport unités de faire de l'EAM en général, d'où l'intérêt du cours Arts

									d'expression	
avr-17	33	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé	Éducation à la presse papier et numérique	Presse papier, numérique	nouvelles pratiques de lecture des journaux par les jeunes, privilégiant de plus en plus les journaux en ligne
avr-17	34	Avis d'initiative	Contrat de gestion RTBF	Dynamique, Développer la responsabilité citoyenne, transversalité				Télévision — Radios — RTBF		
juin-17	35	Avis d'initiative	Orientations et thèmes IFC			Enseignants	IFC	Pédagogie par le faire, Approche par compétences	Radicalisation, Théories du complot, liberté d'expression, Rumeurs, Engouements subits	

mars-18	Numbre	Rapport	Rapport d'activité 2017	"les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen contemporain"	Critique, responsabilisation, active, autonomisation, émancipation	Tous	Approche par compétences	: fake news, théories du complot, désinformation, transparence et maîtrise des algorithmes, cyberharcèlement, usages problématiques des réseaux sociaux et des jeux vidéos, fractures numériques, protection des données personnelles, crise de confiance envers les médias d'information, nouvelles formes
---------	--------	---------	-------------------------	---	--	------	--------------------------	---

									contemporaines de propagandes
mai-18	36	Avis	Radios d'école		Élèves, enseignants	Enseignement fondamental, secondaire		Éducation à la radio	Radios
									plusieurs signes montrent que la mise à disposition de la presse quotidienne sur des supports
mai-18	37	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé		Éducation à la presse papier et numérique	Presse papier, numérique
									numériques constitue une attente, voire une nécessité, pour la majorité des enseignants. Il faut peut-être y voir



une cause à l'érosion des abonnements souscrits en 2017-2018. Mais c'est sans doute chez les jeunes (élèves et étudiants) eux-mêmes que cette attente est la plus forte !  
 "La pratique de l'éducation aux médias dans les écoles est particulièrement efficace lorsqu'elle se développe au travers

juin-18

38 Avis d'initiative

Orientations et thèmes IFC

critique

Enseignantes

IFC

Pédagogie par le fait

Radicalisation, Théories du complot, liberté d'expression, Rumeurs, Engagements subits

<p>jui n- 18</p>	<p>39</p> <p>Avis d'initiative</p>	<p>Révisio n quinqu ennale du Décret</p> <p>de pédag ogies créativ es débou chant sur une produc tion médiat ique (ciném a, radio, webTV , webdo c, blog...) , démар ches peu ou pas du tout abordé es lors de la format ion initiale .)", EAM doit contin uer d'être une théma tique à part entière .</p>
--------------------------	--	--

no v- 18	40	Avis	Désignation centre de ressource (CAF)	Centre de ressources		
no v- 18	41	Avis	Désignation centre de ressource (CAV)	Centre de ressources		
no v- 18	42	Avis	Désignation centre de ressource (M-A)	Centre de ressources		
no v- 18	43	Avis	Désignation opérateur presse quotidienne		Élèves, enseignants	Enseignement fondamental, enseignement secondaire Enseignement fondamental, enseignement secondaire Éducation à la presse papier et numérique
no v- 18	44	Avis	Désignation opérateur visite journaliste	Objectifs d'Éducation aux Médias	Élèves, enseignants, jeunes	Enseignement secondaire, ordinaire, spécialisé, asbl d'éducation perm Éducation à la presse papier et numérique

no v- 18	45	Avis	Désignation opérateur cinématographique		Éducation au cinéma	
m ar s- 19	No Nu mber	Rapp ort	Rappor t d'activi té 2018	Critique, respon sabilisa tion, active, autono misatio n, émanci pation	Tous	: fake news, théorie s du complot, désinfo rmatio n, transp arence et maîtrise des algorit hmes, cyberh arcèle ment, usages problé matique s des réseau x sociaux et des jeux vidéos, fractur es numéri ques, protect ion des donné es

									personnelles, crise de confiance envers les médias d'information, nouvelles formes contemporaines de propagandes
mai-19	No Number	Avis d'initiative	Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : Constat, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques	« Déficit chronique de compétences médiatiques » « Responsabilité des usages » « bonnes pratiques » « émancipateur »	Critique, Autonomisation et Émancipation	Tous	Tous	Approche par compétences, littérature médiatique, transversalité, cours disciplinaire	
?-2019	No Number	Document pédagogique	Journal de Bord OMQ	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé	Éducation à la presse	" Les recettes générées par la publicité perme

46	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé	Éducation à la presse papier et numérique	Presse papier, numérique	tent de soutenir les diffuseurs, la presse et d'autres médias en Belgique. [...] La pluralité des médias est en effet essentielle dans une démocratie." La mise à disposition de la presse quotidienne sur supports numériques constitue une attente pour un grand nombre d'enseignants, mais aussi
----	------	------------------	--------	----------------------------------	---------------------	---	---	--------------------------	--

		un enjeu d'avenir pour la presse quotidienne
juin-19	47 Avis d'initiative	<p>Orientations et thèmes IFC</p> <p>Responsabilité, Déficit chronique de compétences médiatiques, responsabilité</p> <p>Critique Enseignantes IFC</p> <p>Approche par compétences</p> <p>Liberté d'expression, lutte contre les stéréotypes, droit à l'intégrité personnelle, lutte contre la violence à l'égard des femmes, lutte contre les contenus dégradants à caractère sexuel ou violent, lutte contre</p> <p>Participation aux formations d'EAM diminue or les phénomènes médiatiques souvent inquiétants ou anxiogènes sont les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques</p>

								désinformati on	
sept-19	48	Avis	Centre Culturel de Braine-l'Alleud	Vision constructive de l'EAM	Actif, autonomisation et critique	Élèves, adultes, intergénérationnels	Médiathèques, écoles et associations	Pédagogie par le faire	Les médias sont des opportunités, non des dangers
mars-20	Novembre	Rapport	Rapport d'activité 2019	"les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen contemporain"	Critique, responsabilisation, active, autonomisation, émancipation	Tous		Approche par compétences	: fake news, théories du complot, désinformation, transparence et maîtrise des algorithmes, cyberharcèlement, usages problématiques des réseaux sociaux et des

								jeux vidéos, fractures numériques, protection des données personnelles, crise de confiance envers les médias d'information, nouvelles formes contemporaines de propagandes		
m ai-20	49	Avis	Aide à la presse	Presse	Critique, prescripteur de normes	Élèves, enseignants	Enseignement primaire, secondaire, spécialisé	Éducation à la presse papier et numérique	Presse papier, numérique	"La mise à disposition de la presse quotidienne sur supports numériques constitue une attente pour un grand nombre d'ensei

		<p>gnant. e.s, mais aussi un enjeu d'avenir pour la presse quotidienne"</p> <p>Renforcer l'esprit critique dès la maternelle et éduquer aux R.S dès les primaires. Bien éduqué au numérique et à l'info. Il faut un cadre méthodologique rationnel et neutre pour parler d'esprit critique.</p>
mai-20	<p>50 Avis d'initiative</p> <p>Relatif à la place de l'EAM dans le référentiel du tronc commun</p> <p>Citoyenneté active, cadre méthodologique rationnel et neutre</p> <p>Élèves et enseignantes</p> <p>Enseignement fondamental, enseignement secondaire</p> <p>Approche par compétences, transversalité</p>	

mai-20	51	Avis d'initiative	Plan "Droits des femmes"					Approche par compétences, transversalité	Stéréotypes, violences faites aux femmes	
sept-20	52	Avis d'initiative	Orientations et thèmes IFC (centres PMS)	Expression citoyenne		Enseignants & personnel d'EF, PM	IFC		Stéréotypes, désinformation,	
nov-20	53	Avis	Résolution du Parlement relative au discours de haine	déficit chronique de compétences médiatiques, compétences	Critique, régulateur, protecteur, auto-régulateur (individu et entreprises)	Tous	Tous		Discours de haine, cyberharcèlement, liberté d'expression, identité numérique, la responsabilisation des usages numériques, théories du complot, désinformations, stéréotypes, propagandes contemporaines	Le cyberharcèlement tout comme la propagation des discours de haine constitue pour le CSEM des symptômes d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen

déc-20	54	Avis	Avis relatif à l'avant-projet de décret en faveur d'une transition écologique		Critique		Transition écologique, environnement
janv-21	No Num ber	Texte de positionnement	Texte de positionnement de l'éducation aux médias « Citoyen responsable » « innovation »		Critique, responsabilisation, active, autonomisation, solidarité, émancipation, donner une voix	Tous	Approche par compétences Réseaux sociaux, cinéma
mars-21	No Num ber	Rapport	Rapport d'activité 2020 "les symptômes les plus visibles d'un déficit chronique de compétences médiatiques du citoyen contemporain"		Critique, responsabilisation, active, autonomisation, émancipation	Tous	: fake news, théories du complot, désinformation, transparence et maîtrise des algorithmes, cyberharcèlement, usages problématiques des

								réseau x sociaux et des jeux vidéos, fractur es numéri ques, protect ion des donné es person nelles, crise de confian ce envers les médias d'infor mation , nouvell es formes contem porai nes de propag andes
mai- 21	No Num ber	Entret ien	Entreti en Jerry Jacques	« Émanciper », « esprit critique », « alternative s »	Critiqu e, émanci pation	Tous	Pédag ogie par le faire	Algorit hmes de recom manda tions Désinf ormati on COVID et crise de confian ce envers les médias
juin- 21	No Num ber	Entret ien	Entreti en Grégoir e Lits	« vulnérabilit é informati onnelle » « perte confiance dans les médias »	Prescri pteur de norme s	Tous		

juin-21	No Number	Rapport	Le Rapport Betternet.lab	Critique, Émancipation, Prescripteur de normes	Population vulnérable	Approche par compétences, pédagogie par le faire	Inégalités numériques	"l'addiction et/ou la dépendance sont encore très présentes dans le quotidien des plus jeunes" "la gratuité de celle-ci peut s'avérer dangereuse, car on peut s'en contenter"
---------	-----------	---------	--------------------------	--	-----------------------	--	-----------------------	---

## Annexe 2 – Tableau des résultats de l'analyse catégorielle

Fonctions de l'EAM	Nbr d'apparitions sur les 65 docs	Publics	Nbr d'apparitions sur les 65 docs	Terrains	Nbr d'apparitions sur les 65 docs	Méthodes	Nbr d'apparitions sur les 65 docs	Thématiques 1/2	Nbr d'apparitions sur les 65 docs	Thématiques 2/2	Nbr d'apparitions sur les 65 docs
Critique	27	Enseignantes	38	Enseignement	29	Approche par compétence	16	Presse papier	16	Fake News	4
Prescripteur de normes	14	Élèves	30	IFC	10	Pédagogie par le faire	11	Presse numérique	10	Protection des données personnelles	4
Autonomisation	9	Tous	7	Tous	2	Transversalité	8	Cinéma	8	Production médiatique des jeunes	3
Rendre active	7	Jeunes	3			Cours disciplinaire d'EAM	3	Théories du complot	8	Radicalisation	3
Responsable	6	Étudiantes	2			Interdisciplinarité	2	Désinformation	8	Rumeurs	3
Émancipation	2	Population vulnérable	1			Littérature Médiatique	2	Radio	7	Engouements subits	3
Régulatrice	1	Jeunes	0					Réseaux sociaux	7	Violence à l'égard des femmes	2
Protectrice	1							Information	6	Jeux vidéo	2

Rendre solidaire	1							Liberté d'expression	5	Sécurité des enfants et adolescents sur internet	1
								Cyberharcèlement	5	Inégalité numérique	1
								Propagandes contemporaines	5	La responsabilisation des usages numériques	1
								Lutte contre les stéréotypes	5	Transition écologique	1
								Algorithmes	5	Environnement	1
								Publicité	4	Droit à l'intégrité personnelle	1
								Fracture numérique	4	Les contenus dégradants à caractère sexuel ou violent	1
								Crise de confiance envers	4	Discours de haine	1

les médias d'information			
Transparence	4	Évolution technologique, sociale et culturelle des médias	1

## Annexe 3 – Compilation et résumé des 10 encarts « En résumé »

### En résumé

- L'éducation aux médias a pour méthode l'approche par compétences (7) ;
- L'éducation aux médias doit avoir un ancrage disciplinaire (3) et transversal (3) ;
- L'éducation aux médias concerne tous les publics, quels que soient leur âge ou leur niveau d'éducation (4) ;
- Les fonctions de l'éducation aux médias sont d'émanciper (4), de rendre critique (7), autonome (5), responsable (5), active (2), créative (2), solidaire (1), de donner la parole (2) et de prescrire des normes (2) ;
- Le terrain de l'éducation aux médias est l'enseignement maternel (2), primaire (4), secondaire (4) et spécialisé (1) ;
- Les enseignantes doivent être formées à l'éducation aux médias (2) ;
- La pédagogie par le faire est l'une des pédagogies de l'éducation aux médias (2) ;
- L'éducation aux médias ne doit pas se limiter à l'éducation à la technique (2) ;
- L'éducation aux médias ne doit pas s'arrêter aux thématiques « sécuritaires » (2) ;
- Les médias sont des opportunités, non des dangers ;
- Les aides pour des initiatives d'éducation aux médias dans les autres secteurs que l'enseignement doivent être renforcées.

## Annexe 4 – L’espace public, construction bourgeoise

Cette vision de l’individu libre et rationnel nous rappelle Habermas (1989) qui voyait la création d’un espace public bourgeois dès l’instant où des individus privés (cela peut être des personnes dans un bar ou un groupe de presse) se réunissent pour communiquer sans restriction. En cet espace, les individus ne sont ni représentants d’intérêts particuliers ni de l’État (et est d’ailleurs libre de critiquer celui-ci).

L’idéal étant que cet espace soit un lieu où l’on peut critiquer l’État, débattre d’égal à égal sur base d’arguments et ainsi effacer la violence ou les rapports de forces qui pourraient être utilisés pour arriver à un consensus. Cette dernière phrase pose question tant Chantal Mouffe démontre dans *l’Illusion du Consensus* (2016) que le débat, le conflit et le rapport de force est à la base de la démocratie et que le consensus, cette idée d’une vision pragmatique et rassembleuse de la politique gomme le fait que nous avons tous des intérêts différents, des idéologies différentes, que les décisions prises auront toujours des aspects bénéfiques pour les uns et négatifs pour d’autres et ainsi, par extension, la vision « consensuelle » de la politique n’avantage que la vision dominante déjà en place. Dans son idée d’espace public bourgeois, Habermas (1989) parle de publicité dans le sens de la diffusion des informations et des sujets de débats via les médias qui se doivent d’être « gouvernés par la raison ». Le problème vient lorsque les intérêts financiers (et politiques) ont commencé à investir les médias (qui se devaient être le reflet de l’espace public), insérant en leur sein une publicité de « démonstration et de manipulation » au service d’intérêts privés. Ainsi, on pourrait penser le parlement comme l’ultime espace public bourgeois selon Habermas où l’on va débattre entre égaux, en utilisant l’usage de la raison et sans intérêts particuliers (ce que Mouffe nous rappelle n’est pas possible). Mais le parlement est-il représentatif de comment est constituée la société ?

À cet égard, Fraser (2003) permet de nous éclairer en disant que « le fait même de se donner un espace de discussion libre et ouvert, visant la construction d’un consensus rationnel, a contribué à la formation même de la classe bourgeoise, parce que cet espace supposait une communauté de culture et d’intérêt généraux qui d’emblée excluait par exemple les femmes et les non-propriétaires. » (Bruschi, 2020, p.1-2).

Il existerait donc plusieurs espaces publics. Il y aurait ainsi des espaces publics en devenir, des espaces publics annexes, post-bourgeois et l'espace public dominant « bourgeois », résultant de la conception bourgeoise de l'individu libre et rationnel, ne reste qu'une création d'une société donnée.

## Annexe 5 – Réponses des étudiantes du master d'éducation aux médias

Répondantes	Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?
1	L'eam c'est l'éducation et l'apprentissage de et à travers certains types de communication. Un champ très vaste qui sert à sensibiliser, discuter au tour d'une variété de moyens/outils de communication
2	L'EAM c'est donner les outils pour que chaque citoyen puisse s'approprier les médias, les utiliser, comprendre leurs fonctionnements et ainsi être capable de participer aux débats pour leurs transformation.
3	L'eam, c'est traiter les déficiences chroniques médiatiques
4	L'eam, c'est rendre quelqu'un autonome et critique vis-à-vis d'un média qu'il utilise :3
5	Pour moi, l'EAM c'est permettre aux gens de tt âge de prendre du recul face aux médias afin de pouvoir les utiliser de façon éveillée, responsable et critique. C'est permettre aux gens d'acquérir une certaine autonomie face aux contenus médiatiques tant dans leur compréhension que de leur production. Je dirais que sans pour autant leur apporter une vérité absolue, c'est leur suggérer des outils leur permettant de ne pas prendre tout pour argent comptant mais d'être en mesure d'en saisir les différents aspects afin d'être un spectateur ou un producteur averti et conscient de qu'il consomme ou produit
6	c'est pas que ça mais l'eam sert à que les gens soient critiques de ce qu'ils voient genre grâce à l'eam on peut éviter d'avoir trop de complotistes lol
7	Rendre chaque citoyen critique, responsable et autonome face aux médias !
8	Tu fais de l'EAM pour que les gens réalisent les potentielles manipulations des mass médias et puissent s'émanciper en renversant le système
9	L'EAM c'est de l'eau
10	L'EAM c'est offrir la possibilité de naviguer dans un environnement médiatique tout en étant conscient de ses enjeux
11	Produire et réceptionner des documents médiatiques de façon critique

## Table des matières

Remerciements .....	4
Avant-propos.....	5
Introduction.....	6
1. L'éducation aux médias .....	8
2. Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias .....	12
3. L'idéologie .....	15
3.1 Une brève histoire d'idéologie .....	15
3.2 Quelle définition de l'idéologie ?.....	16
3.3 La production d'idéologie .....	18
3.4 Le discours et l'idéologie .....	19
3.5 L'idéologie dominante ou bourgeoise.....	22
3.6 En quoi est-ce pertinent d'analyser l'idéologie ? .....	27
4 Méthodologie et corpus.....	29
5 Analyse des données et résultats .....	33
5.1 Décret portant création du CSEM .....	33
5.2 Les 54 avis du CSEM de 2010 à 2020.....	37
5.2.1 Les avis de procédure.....	37
5.2.2 Les avis d'initiative .....	46
5.2.3 Les avis du CSEM sur demande du monde politique .....	63
5.3 L'introduction des rapports d'activité de 2017 à 2020 .....	68
5.3.1 Rapport d'activité 2017.....	68
5.3.2 Rapport d'activité 2018.....	69
5.3.3 Rapport d'activité 2019.....	69
5.3.4 Rapport d'activité 2020.....	70
5.4 Texte de positionnement de l'éducation aux médias .....	72
5.5 La section actualité du CSEM.....	74
Entretien de Jerry Jacques .....	74
Entretien de Grégoire Lits .....	75
Le rapport Betternet.lab .....	78
5.6 Résultats .....	81
Quelle est la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM ?.....	81
Cette vision de l'éducation aux médias est-elle bourgeoise ?.....	83

Conclusion .....	86
Bibliographie .....	91
Annexes .....	103
Annexe 1 — Tableau reprenant l'analyse catégorielle de tous les documents du corpus	103
Annexe 2 — Tableau des résultats de l'analyse catégorielle .....	128
Annexe 3 — Compilation et résumé des 10 encarts « En résumé » .....	131
Annexe 4 — L'espace public, construction bourgeoise.....	132
Annexe 5 — Réponses des étudiantes du master d'éducation aux médias .....	134

**Qu'est-ce que c'est l'éducation aux médias ?** Demandez autour de vous, et vous aurez sans doute des réponses très différentes !

Le postulat de ce mémoire est que l'une des raisons de cette multiplicité est la pluralité d'actrices, **idéologiquement** construites, faisant de l'éducation aux médias. Ainsi, nous allons explorer **la vision idéologique de l'éducation aux médias du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias**, l'acteur institutionnel phare de la Fédération Wallonie-Bruxelles, référence du Gouvernement pour tout ce qui a trait à l'éducation aux médias.

Pour ce faire, Le Petit Manuel Critique d'Éducation aux Médias sera la base d'une réflexion sur ce qu'est l'éducation aux médias ainsi que les fonctions qu'elle prend. La notion d'idéologie sera aussi abordée, de son histoire (Canguilhem, Marx) à sa définition (Maynard) en passant par le comment de sa production (Althusser) et de comment l'analyser (Fairclough, Norval...). Enfin, l'idéologie bourgeoise sera présentée en détail afin de soutenir la question de recherche suivante : ***est-ce que la vision idéologique de l'éducation aux médias du CSEM est bourgeoise ?***

Ce mémoire est une analyse de contenu quantitative et qualitative du discours du CSEM qui permettra d'identifier **quelle est la vision idéologique de l'éducation aux médias et si nous pouvons la qualifier de bourgeoise.**

Bonne lecture.

Florian Glibert

