



## Table of Contents

1.- **The Seville Recommendations** (Eng)

**Les Recommandations de Seville** (Fran)

2.- **Regional Priorities** (Eng)

**Priorités régionales** (Fran)

3.- **Policy Paper** (Eng)

**Document d'orientation** (Fran)

(Professor David Buckingham)

4.- **Report on a Survey on Youth Media Literacy Approaches** (Eng)

**Rapport de l'enquête** (Fran)

(Ms Kate Domaille)

5.- **Articles**

(Only English)

5.1 **The Younger Audiences**

(R. Walter, W. Zwaga, New Zealand)

5.2 **Development of Media Education**

(Professor Ms M. Suzuki, Japan)

5.3 **A Diversity of Approaches**

(Professor Ms C. von Feilitzen, Sweden)

**5.4 A Media Education Module**

(Professor Y.N. Zassoursky, Russia)

**5.5 Media Literacy in South Asia**

(Dr. Ms Madhu Singh, India)

**5.6 Media Education in Latin America**

(Professor Ms Tatiana Merlo Flores, Argentina)

**6.- List of Participants at the Seville Seminar, February 2002 *(Eng)***

**Liste des Participants au séminaire de Séville, Février 2002 *(Fran)***

**RECOMMENDATIONS**  
addressed to the United Nations Educational  
Scientific and Cultural Organization UNESCO

**Youth Media Education**  
**Seville, 15-16 February 2002**

The seminar, hosted by the Andalusia Television and the International Association of Educational Televisions (AITED) was chaired by Professor José Manuel Perez Tornero, assisted by Professor Divina Frau-Meigs and the Rapporteur Professor Valentí Gomez í Oliver. UNESCO was represented by the Deputy Assistant Director General for Communication and Information Mr. Claude Ondobo.

**General framework and organization**

The Twenty-ninth General Conference of UNESCO in adopting Draft Resolution 61, approved that, for its programme in 1998-1999, support for media education and the creation of media space for young people should be ensured through different modalities and actions. These actions are based on a number of different events and documents of UNESCO and its Member States, notably the “Grünwald Declaration on Media Education” (1982), the Toulouse Colloquy “New Directions in Media Education” (1990), and the Vienna conference “Educating for the Media and the Digital Age” (1999).

Twenty-three invited representatives from 14 countries attended the seminar. On the basis of the Seminar recommendations, it is planned to prepare for renewed action in UNESCO's Member States through a specialized programme in media education and the creation of media space for young people.

Reference was made to the 25th session of the UNESCO General Conference (Paris, November 1989) which included “the development of critical media education, by emphasizing the development of critical awareness, the ability to react to any kind of information received and the education of users to defend their rights”.

The general objectives of the Seminar were to:

- Promote media education through regional approaches and to facilitate exchanges;
- Propose innovative legislation about media education and media curricula;
- Improve co-operation between government officials, researchers, educators and media practitioners

**Media Education, general definitions and principles** (as adopted at the Vienna Conference)

Deals with all communication media and includes the word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;

Enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills in using these media to communicate with others;

Ensures that people

Identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts;

- Analyze, critically reflect upon and create media;
- Interpret the messages and values offered by the media;
- Gain, or demand access to media for both reception and production
- Select appropriate media for communicating youngsters' own messages or stories and for reaching their intended audience;

Media Education is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy. While recognizing the disparities in the nature and development of Media Education in different countries, the participants of the Seville Seminar, following closely the prior definitions developed by the Vienna Conference in 1999, recommend that Media Education should be introduced wherever possible within national curricula as well as in tertiary, non-formal and lifelong education.

### **Operational definition:**

Beyond this general definition and statement of principles, aligned on the Vienna Conference, it was generally felt by members of the Seville Seminar that to make media education operational, to ensure its visibility and its legitimacy it was necessary to narrow down its focus:

- Media education is about teaching and learning with and ABOUT media, rather than THROUGH media
- It involves critical analysis AND creative production
- It can and should take place in formal and informal settings
- It should promote the sense of community and social responsibility, as well as individual self- fulfilment

Media education should use this operational definition to evaluate and assess content of courses on media as well as student's acquisition and teacher/trainer performance in ways that are appropriate to their cultural setting and the media produced.

Media education should in priority be addressed to young people, ages 12-18, as recognized by UNESCO Communication and Information programmes, but should take into account children, ages 5-12, because of the developmental evolution and needs of the young person (knowledge-acquisition, reality/fiction distinction, identity-building, citizen-consciousness development)

In the light of these definitions, the participants of the Seville Seminar recommend that five areas of policy should be developed:

#### **1) Research** platforms for policy-makers, agenda-setters, other researchers and the larger public

- Mapping of existing methodologies for media education
- Compilation and diffusion of existing research
- Development of evaluation procedures taking into account the specificity of media education in formal and non-formal contexts and settings
- Promotion of research with special focus on media education with parents

#### **2) Training for teachers** and other practitioners, NGO trainers, teachers students

- Development of appropriate certification whenever feasible
- Development of curricula in media education formal and non-formal

- Creation of manuals for teachers and parents, with a variety of supports and materials (a collection of publications called 'Pilot' and tool kits, adjustable with regional modules)
- Summer courses in media education for teachers
- Drafting of a short publication, with guidelines aimed at students
- Creation of a long-distance education courses.

### **3) Media partnerships** with schools, NGOs, other private or public institutions and actors

- Development of relationships with the media sector and industry
- Development of relationships with foundations (in the industry and outside)
- Drafting of guidelines for media education and ethics
- Creation of a platform for relations with industry: lobbying with media companies; development of industry standards on media education, which ensure independence of researchers and users.

### **4) Networking** for all practitioners and the general public

- Creation of Web-sites for practitioners, trainers and teachers
- Creation of a portal for media education resources
- Reorientation of the UNESCO Clearinghouse on Violence on the Screen, to extend its activities to Media Literacy programmes for young people, and to coordinate a worldwide network of correspondents
- Organization of local, national and international forums with an established periodicity, connections with schools and delivery of labels of excellence with a UNESCO 'stamp'.
- Creation of a network of specialized film and TV festivals
- Provision of access to data resources and translation facilities
- Consolidation of existing federations or professional associations and documentation centres

### **5) Consolidating and promoting the public sphere** for all actors of civil society: parents, teachers, NGOs, youth groups, consumer, viewers and listeners associations

- Publication of guidelines for public broadcasting policies
- Publication of recommendations in support of public media, non-profit, commercial-free, specially when addressed to youth
- Creation of public awareness for youth programming
- Creation of public campaigns to sensitise adults to the need for media education in formal and non-formal settings
- Creation of support for monitoring institutions to warrant quality and access to media for young people
- Creation of support for the application of the Florence Agreement (and the Nairobi Protocol) on copyright exceptions for non-profit educational uses of media

- Production of an international television documentary in *'package' or 'formats'* to promote media understanding

The participants represented by the Chairman, Professor José-Manuel Perez Tornero, assisted by Professor Divina Frau-Meigs and the Rapporteur Professor Valentí Gomez i Oliver urgently recommend that UNESCO define its programme for Media Education following the proposed lines and allocate the resources required to implement these Recommendations.

UNESCO and all the participants of the Seville Seminar should endeavour to transmit and disseminate these recommendations to the Executive Board and the General Conference, the National Commissions of UNESCO and other interested institutions and bodies of actors (national regulatory authorities, NGOs, consumer groups, viewers and listeners associations)

Approved unanimously by the participants of the Seville Seminar in their Plenary Session.

Seville, February 16th

2002

During the seminar, it was announced that Dr Andrew Hart from the University of Southampton, who created the International Journal of Media Education had passed away suddenly a few days before. He supported with enthusiasm the seminar.

His colleagues would like to dedicate the Seville meeting to his memory.

## **RECOMMANDATIONS**

dirigées à l'Organisation des Nations Unies pour l'Education,  
la Science et la Culture, UNESCO

[projet adopté par la Conférence de Sevilla du 19.02.002]

### **Education aux médias pour les jeunes Sevilla, le 15 et 16 février 2002**

Le séminaire, sous l'hospice de la Télévision de l'Andalousie et celui de l'Association internationale des Télévisions éducatives (AITED) était présidé par le Professeur José Manuel Perez Tornero, assisté par le Professeur Divina Frau-Meigs et le Rapporteur le Professeur Valentí Gomez í Oliver. L'UNESCO était représentée par le Directeur Général adjoint pour la Communication et l'Information M. Claude Ondobo.

#### **Cadre général et organisation**

La Vingt-neuvième Conférence de l'UNESCO, en adoptant la Résolution provisoire 61, a décidé que son programme de 1998-1999 inclurait le soutien à l'éducation aux médias pour que la création d'espaces média pour les jeunes soient garantis par différentes modalités et actions. Ces actions sont basées sur un nombre d'événements et de documents divers de l'UNESCO et ses Etats Membres, notamment la "Déclaration Grünwald sur la Formation aux Média" (1982), le Colloque de Toulouse "Nouvelles Directions de l'Education aux Médias" (1990), et la conférence de Vienne "Education aux Médias et l'Age digital" (1999).

Vingt-trois invités représentant 14 pays ont assisté au séminaire. A partir des recommandations du séminaire, de nouvelles actions seront préparées dans les Etats Membres à travers un programme spécialisé à l'éducation aux médias et la création d'un espace média pour les jeunes.

Autre référence est la 25ème session de la Conférence Générale de l'UNESCO (Paris, novembre 1989) qui comprenait le développement d'une éducation critique aux médias en favorisant le développement d'une conscience critique, la capacité de réagir à toutes sortes d'information et l'instruction aux utilisateurs de défendre leurs droits.



### **Objectifs généraux du Séminaire :**

- Promouvoir l'éducation aux médias à travers des approches régionales et en facilitant les échanges;
- Proposer une législation innovatrice sur l'éducation aux médias et le programme scolaire des médias;
- Améliorer la coopération entre fonctionnaires, chercheurs, éducateurs et professionnels des médias.

**Définition et principes généraux de l'Education aux Médias**, tels qu'ils ont été adaptés à la Conférence de Vienne)

### **Education aux Médias**

- Concerne tous les moyens de communication et comprend les textes et les graphiques, le son, les photos et les images animées, transmis par n'importe quelle technologie;
- Permet aux gens de comprendre les moyens de communication employés par la société et la façon dont ils fonctionnent et facilite la faculté d'employer ces médias afin de communiquer avec d'autres;
- Garantit que les gens

Identifient les sources des textes, leurs intérêts politiques, sociaux, commerciaux et/ou culturels ainsi que leurs contextes.

Analysent, réagissent d'une façon critique et créent leurs propres moyens de communication;

Interprètent les messages et les valeurs offerts par les médias;

Obtiennent ou demandent accès aux moyens de communication aussi bien pour la réception que la production

Choisissent les moyens de communication appropriés pour que les jeunes puissent communiquer leurs propres messages ou histoires et atteindre leur audience;

L'éducation aux médias fait partie du droit fondamental de tout citoyen, dans tout pays du monde, de la liberté d'expression et le droit d'information et elle contribue à établir et maintenir la Démocratie. Tout en reconnaissant les différences de caractère et de développement de l'Education aux Médias dans les différents pays, les participants au Séminaire de Sevilla qui suivaient de près les définitions précédentes développées par la Conférence de Vienne en 1999, recommandent l'introduction de l'Education aux Médias partout où cela est possible aussi bien dans les programmes scolaires nationaux que dans l'enseignement tertiaire, non-conventionnel et permanent.

### **Définition opérationnelle:**

Au-delà de cette définition générale et déclaration de principes, en ligne avec la Conférence de Vienne, tous les membres du Séminaire de Sevilla estimaient que, pour que l'éducation aux médias fonctionne, soit visible et légitime il faut recentrer les objectifs:

- L'éducation aux médias veut dire enseigner et apprendre avec et SUR les médias plutôt qu' A TRAVERS les médias.
- Elle comprend l'analyse critique ET la production créative
- Elle peut et doit avoir lieu dans un cadre formel et informel
- Elle doit promouvoir l'esprit de communauté et de responsabilité sociale, aussi bien que l'accomplissement personnel

Le processus d'éduquer aux médias doit se servir de cette définition opérationnelle pour évaluer et juger du contenu des cours sur les médias ainsi que de l'acquisition par l'étudiant et le professeur/formateur d'une manière adaptée à leur milieu culturel et aux productions.

L'éducation aux médias devrait en priorité être dirigée aux jeunes de 12 à 18 ans comme reconnu par les programmes de communication et information de l'UNESCO, mais devrait également considérer les messages aux enfants de 5 à 12 ans à cause du développement et des besoins de ceux-ci (acquisition de connaissances, distinction réalité/fiction, développement d'identité et de la conscience de citoyen)

A la lumière de ces définitions, les participants du Séminaire de Sevilla recommandent le développement de cinq orientations :

**1) Des plates-formes de recherche** pour les décideurs, les responsables du planning, d'autres chercheurs et le grand public.

- Inventaire de méthodes existantes pour l'éducation aux médias
- Compilation et diffusion de recherche existante
- Développement de procédures d'évaluation tenant compte de la spécificité de l'éducation aux médias dans des contextes et cadres formels et informels
- Promotion de recherche avec l'accent sur l'éducation aux médias avec les parents

**2) Formation** pour les professeurs et autres praticiens, formateurs d'ONG, étudiants apprenant à être professeurs

- Développement d'une certification appropriée, si possible
- Développement de programmes scolaires sur l'éducation aux médias, formelle et informelle
- Création de guides pour professeurs et parents, avec une diversité de supports et matériaux (une collection de publications appelée "Pilote" et des outils, adaptables aux diversités régionales)
- Cours d'été sur l'éducation aux médias pour professeurs
- Rédaction d'une petite publication avec des indications pour les étudiants
- Création de cours à distance.

**3) Partenariats de Médias** avec des écoles, ONG, d'autres institutions et auteurs privés ou publics

- Développement de relations avec le secteur et l'industrie des médias
- Développement de relations avec des fondations (dans les secteurs économiques et en dehors)
- Rédaction de directives pour l'éducation aux médias et l'éthique
- Création d'une plate-forme pour les relations avec l'industrie: faire pression sur les sociétés de médias; le développement de normes industrielles pour l'éducation aux médias assurant l'indépendance des chercheurs et des utilisateurs.

**4) Création de Réseaux** pour tous les praticiens et le public en général

- Création de sites Internet pour praticiens, formateurs et professeurs
- Création d'un portail de ressources de l'éducation aux médias
- Réorientation du Clearinghouse UNESCO sur la Violence sur l'Ecran pour étendre ses activités aux programmes d'éducation aux Médias pour les jeunes et pour coordonner un réseau mondial de correspondants
- Organisation de forums locaux, nationaux et internationaux à intervalles réguliers, liaisons avec des écoles et remises de certificats d'excellence avec un 'tampon' UNESCO.
- Création d'un réseau de festivals spécialisés de cinéma et télévision
- Fourniture d'accès aux ressources de données et aux facilités de traductions
- Consolidation de fédérations existantes ou d'associations professionnelles et centres de documentation

**5) Consolider et promouvoir la sphère publique** pour tous les acteurs de la société civile: parents, professeurs, ONG, groupes de jeunes, associations de consommateurs, de téléspectateurs et auditeurs

- Publication de directives pour la télévision publique
- Publication de recommandations à l'appui des médias publics, sans but lucratif, non commercial surtout quand il s'agit de jeunes
- Conscientisation publique pour les programmes destinés aux jeunes
- Campagnes de sensibilisation pour adultes concernant la nécessité d'une éducation aux médias dans un cadre formel et informel
- Soutien aux institutions de surveillance pour garantir la qualité et l'accès aux médias pour les jeunes
- Soutien à l'application de la Convention de Florence ( et le Protocole de Nairobi) sur les exceptions de droits d'auteur pour l'emploi éducatif non-commercial des médias
- Production d'un documentaire de télévision international ou format forfait pour promouvoir la compréhension des médias

*Pendant le Séminaire il a été communiqué que le Dr. Andrew Hart de l'Université de Southampton, fondateur du **Journal International de l' Education aux Médias** avait décédé soudainement il y a quelques jours. Andrew avait soutenu le séminaire avec enthousiasme.*

*Ses collègues voudraient dédier la réunion de Sevilla à sa mémoire.*

**PRIORITIES** (Seville Seminar, 15-16 February 2002)

**Africa**

<b>Areas</b>	<b>Actions</b>	<b>Partners</b>	<b>Events</b>	<b>Strategy</b>
<b>Research</b>	<p>Conceptualization of experiences and research findings</p> <p>Media Education as an instrument to support democratization processes</p>	<p>UNeducation Signes, Brussels</p> <p>Churches &amp; Congregations, NGOs...</p>		<p>Develop differentiated methodologies for Western, Southern and Eastern Africa</p>
<b>Training</b>	<p>Promote distance learning</p> <p>Disseminate existing publications ,</p> <p>Develop teachers/ students guides : the 'Pilot collection'</p> <p>Use media education training to sensitise populations on cultural diversity</p>	<p>IUCN</p> <p>Centre d'Education aux Medias 'Medi@ction'</p>	<p>Follow-up Dakar UNESCO Conference on Education</p>	<p>Apply a variety of (multimedia) supports</p>
<b>Media</b>	<p>Provide guidelines on media education curricula</p> <p>Make funds available for formal and non formal Media Education campaigns</p> <p>Promote youth production</p> <p>Develop UNESCO Script-writing awards</p>	<p>Production Centre for Youth Programmes, Yaoundé</p> <p>CBFA, Johannesburg</p>		<p>Create and disseminate a professional journal</p>

Networking	<p>Create a Web-site or CD-Rom with a list of professional resources</p> <p>Establish a co-operative platform for colleagues in the region</p> <p>Support the production and exchange of contents for popular media</p>	URTNA		<p>Of the highest priority:</p> <p>Assist the establishment of a sustained African Dialogue for South-South co-operation on Media Education</p>
Public Sector	<p>Promote multilinguism through PBS</p> <p>Support normative approaches</p> <p>Assist endogenous TV productions following educational priorities</p>	<p>Association of listeners and Viewers</p> <p>National Consumer associations</p>		<p>Use media supported by local communities (including religious congregations)</p>

**Latin America**

Areas	Actions	Partners	Events	Strategy
-------	---------	----------	--------	----------

Research	<p>Promote the concept of <b><i>Education for Democracy</i></b></p> <p>Develop strategies aiming at the industry (media sectors)</p> <p>Develop theory for improvement of research projects</p> <p>Develop evaluation procedures</p> <p>Select and highlight best practices</p>	<p>IAMCR, Paris</p> <p>Secondary level Teachers Unions</p> <p>University of Gotenborg</p>	<p>Fórum de investigadores Buenos Aires, 2004</p> <p>World Summit on Youth and Media Brasilia, 2004</p>	<p>Priority : compilation and diffusion of existing research</p>
Training	<p>Promote <b><i>Education for Good Governance</i></b></p> <p>Use Media Literacy training for the preservation of cultural diversity</p> <p>Create a team of media educators in order to develop teachers curriculum, create courses, training evaluation and development of (UNESCO) appropriate certification</p>	<p>CLEMI, Paris</p> <p>EDucable</p> <p>ILSE</p> <p>E-Clase, Buenos Aires</p>		<p>Priority : political participation through Media Education</p> <p>By developing strategies to avoid teachers fatigue and parental overload</p>
Media	<p>Promote and disseminate information on legal (UNESCO) instruments like the Florence Treaty and the Nairobi Protocol</p> <p>Encourage researchers to work with public (and commercial) producers</p>	<p>TV Cultura de Brasil, Rio de Janeiro</p> <p>ASITRA, Seville</p> <p>Imagen satelital, Buenos Aires</p>		
Networking	<p>Establish a Web-site supported by a large database on regional resources available to professionals</p> <p>Provide mapping of practical experiences and curriculum</p> <p>Seek teachers association support</p>		<p>Fórum de las Culturas, Barcelona 2004</p>	<p>Focus more on radio than television projects</p> <p>Seek support from local authorities (like city halls, municipal councils,...)</p>

Public Sector	Contribute to Media Education campaigning for the consolidation of the independent media	AITED		
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------	-------	--	--

<b>Asia/Pacific</b>
---------------------

Areas	Actions	Partners	Events	Strategy
Research	<p>Use the Philippino experience on Media centre of excellence and assess the possibility to export the programme to other Asian countries</p> <p>Disseminate existing research results</p> <p>Coordinate longitudinal studies and surveys in different countries</p> <p>Establish close cooperation with the UNESCO Clearinghouse</p>	<p>AMIC, Singapore</p> <p>Philippino Association of Media Educators, Manila</p> <p>University of London</p> <p>Ritsumeikan University, Kyoto</p> <p>FCT(Forum for Citizens' TV &amp; Media, Japan</p>		Avoid homogeneous approaches for the whole of Asia



Training	<p>Publish guides and manuals for teachers, parents and students (The 'pilot' collection)</p> <p>Prioritize the actions towards the schools of (secondary level) teachers</p> <p>Provide mid-career training for journalists</p>	<p>AIBD, Kuala Lumpur</p> <p>CIC, Phnom Penh</p> <p>Chinese Academy of Social Sciences Beijing, University of London</p>	<p>World Press Freedom Day, May 2002, Manila</p>	<p>Promote Media Education as part of lifelong education, with a special focus on the increasing globalization of the economy</p>
Media	<p>Support Community and associative radios networks</p> <p>Publicize and advertize the concept of Media Education/Literacy for a large public</p>	<p>Tambuli Radio, Manila</p>		
Networking	<p>Provide a Network of resources through electronic media</p> <p>Seek alliances with the business community as media literacy is necessary for economic development</p>	<p>Networks of Civil Education and Cultural Centres in South Asia</p>		<p>Share experiences among countries in Asia</p>
Public Sector	<p>Create UNESCO awards for specialized TV production</p>			

<b>Europe</b>
---------------

<b>Areas</b>	<b>Actions</b>	<b>Partners</b>	<b>Events</b>	<b>Agenda</b>
Research	<p>Increase research on the parental role in Media Education</p> <p>Compile and disseminate major research (mapping) on Media Education</p> <p>Promote feasibility studies on the role of distance and e-learning for Media Literacy</p> <p>Develop the concept of '<i>Producing for Education</i>'</p>	<p>AITED, CLEMI, Paris</p> <p>IAMCR</p> <p>ECCR, Brussels</p> <p>Universities of London, Paris, Rome, Barcelone, Gotenborg, Stockholm</p>	<p>Forum of Researchers, Buenos Aires, 2004</p>	

<p style="text-align: center;">Training</p>	<p>Support the publication in different languages of guides for teachers, students and parents; the 'Pilot collection'</p> <p>Provide Summer courses for training teachers (secondary degree) and trainer-students as well as documentation centres specialists</p> <p>Gather and disseminate models for curriculum</p> <p>Organize contents and courses for long-distance education</p>	<p>FOJO, Kalmar University,</p> <p>CLEMI, Paris</p>		<p>Promote formal education and curriculum development in Europe</p> <p>Take the family environment into consideration while developing education programmes</p>
<p style="text-align: center;">Media</p>	<p>Provide guidelines on media education</p> <p>Support efforts to give visibility to the concept of educating for the media in the regular press and RTV</p> <p>Develop e-learning on Media Education through a number of different supports (multimedia)</p> <p>Encourage provision of Media for youth, as a means of social participation</p> <p>Support normative efforts for getting media education in schools &amp; universities,</p>	<p>EBU/UER, Genève</p> <p>Bertelsmann Foundation, Gütersloh, Germany</p> <p>European Commission, DG Education and Youth, Brussels</p> <p>European Parliament Brussels (Literacy is a political priority)</p>		<p>Ensure media access and 'media consciousness' through European campaigning</p>

<p style="text-align: center;">Networking</p>	<p>Strengthen the UNESCO International Clearinghouse in Goteborg with partners from the South; refocus its activities towards media and education, with the aim to document and to provide exchange of experiences ; facilitate networking via the website and other media.</p> <p>Support the Web-site portal serviced by the Clearinghouse in Goteborg for exchanging information, sharing resources and supporting distance Education.</p> <p>Support networks of Research Centres.</p> <p>Support the Federation of Training Centres</p> <p>Encourage self-regulating bodies in the Mass Media and monitoring mechanisms</p>	<p>University of Goteborg</p> <p>University of London</p> <p>CLEMI</p>	<p>Fórum de las Culturas 2004/ Barcelona</p>	
<p style="text-align: center;">Public Sector</p>	<p>Up-date guidelines for participation of the Public Sector in Media Education</p> <p>Create TV programmes and standards prototypes for youth media education</p>	<p>EBU/UER, Genève</p> <p>AITED, Paris</p> <p>Arte, Paris</p> <p>TV-5 Associations of Viewers and Listeners</p>		

## PRIORITES REGIONALES

(Séminaire de Séville, 15-16 février 2002)

### Afrique

Domaines	Actions	Partenaires	Evénements	Stratégie
Recherche	<p>Conceptualisation des expériences et des résultats de recherche</p> <p>Education aux médias comme aide au processus de démocratisation</p>	<p>Uneduction Signis, Bruxelles</p> <p>Eglises et Assemblées de fidèles, ONG...</p>		<p>Elaboration de méthodologies distinctes pour l'Afrique occidentale, australe et orientale</p>
Formation	<p>Promotion de l'apprentissage à distance</p> <p>Diffusion de publications existantes</p> <p>Elaboration de manuels pour enseignants/étudiants : la collection "Pilot"</p> <p>Utilisation de l'éducation relative aux médias pour sensibiliser les populations à la diversité culturelle</p>	<p>UICN</p> <p>Centre d'Education aux Médias 'Medi@ction'</p>	<p>Suivi de Dakar Conférence de l'éducation de l'Unesco</p>	<p>Utilisation d'une variété de supports multimédias</p>
Média	<p>Proposition de directives sur les programmes d'éducation aux médias</p> <p>Mobilisation de fonds pour les campagnes d'éducation formelle et non formelle aux médias</p> <p>Promotion de la production "jeunesse"</p> <p>Décernement de prix Unesco aux scénaristes</p>	<p>Centre de production de programmes pour la jeunesse, Yaoundé</p> <p>CBFA, Johannesburg</p>		<p>Création et diffusion d'une revue professionnelle</p>

Mise en réseau	<p>Création d'un site Web ou édition d'un CD-ROM recensant les ressources professionnelles</p> <p>Constitution d'un cadre de coopération entre les professionnels de la région</p> <p>Appui à la production et à l'échange de programmes pour les médias populaires</p>	URTNA		<p>Priorité absolue :</p> <p>Aide à l'établissement d'un dialogue africain durable pour la coopération Sud-Sud à l'éducation aux médias</p>
Secteur public	<p>Promotion du multilinguisme par le service public de radiodiffusion</p> <p>Aide aux approches normatives</p> <p>Appui aux productions télévisées endogènes selon les priorités de l'éducation</p>	<p>Association d'auditeurs et de téléspectateurs</p> <p>Associations nationales de consommateurs</p>		<p>Utilisation des médias appuyée par les collectivités locales (y compris les assemblées de fidèles)</p>

## Amérique latine

Domaines	Actions	Partenaires	Evénements	Stratégie
----------	---------	-------------	------------	-----------

<p style="text-align: center;">Recherche</p>	<p>Promotion du concept d'<i>Education pour la démocratie</i></p> <p>Elaboration de stratégies axées sur l'industrie (secteurs des médias)</p> <p>Elaboration d'une théorie conçue pour l'amélioration des programmes de recherche</p> <p>Elaboration des procédures d'évaluation</p> <p>Sélection et mise en valeur des meilleures pratiques</p>	<p>IAMCR, Paris</p> <p>Syndicats des enseignants du second degré</p> <p>Université de Göteborg</p>	<p>Fórum de investigadores Buenos Aires, 2004</p> <p>Sommet mondial sur la jeunesse et les médias Brasilia, 2004</p>	<p>Priorité : compilation et diffusion des recherches existantes</p>
<p style="text-align: center;">Formation</p>	<p>Promotion de l'<i>Education pour la bonne gouvernance</i></p> <p>Utilisation de l'éducation aux médias pour la préservation de la diversité culturelle</p> <p>Création d'une équipe d'éducateurs en médias en vue de développer les programmes pédagogiques, d'élaborer des programmes d'enseignement, d'évaluer la formation et de concevoir des certificats appropriés (Unesco)</p>	<p>CLEMI, Paris</p> <p>EDucable</p> <p>ILSE</p> <p>E-Clase, Buenos Aires</p>		<p>Priorité : participation politique par l'intermédiaire de l'éducation aux médias</p> <p>Elaboration de stratégies visant à éviter la lassitude des enseignants et une surcharge de travail aux parents</p>

Média	<p>Promotion et diffusion de l'information sur les instruments juridiques (Unesco) comme l'Accord de Florence et le Protocole de Nairobi</p> <p>Encourager les chercheurs à coopérer avec les producteurs du service public (et du secteur privé)</p>	<p>TV Cultura de Brasil, Rio de Janeiro</p> <p>ASITRA, Séville</p> <p>Imagen satelital, Buenos Aires</p>		
Mise en réseau	<p>Mise en place d'un site Web appuyé par une grande base de données sur les ressources régionales disponibles aux professionnels</p> <p>Fourniture d'une cartographie des programmes d'enseignement et des expériences pratiques</p> <p>Recherche de l'appui des associations d'enseignants</p>		Forum universel des cultures, Barcelone, 2004	<p>Attention portée aux projets de radio plus grande qu'aux projets de télévision</p> <p>Recherche d'une aide auprès des collectivités locales (comme les mairies, les conseils municipaux, etc.)</p>
Secteur public	Contribution à l'éducation aux médias en militant en faveur du renforcement des médias indépendants	AITED		



**Asie/Pacifique**

<b>Domaines</b>	<b>Actions</b>	<b>Partenaires</b>	<b>Evénements</b>	<b>Stratégie</b>
<b>Recherche</b>	<p>Mise à profit de l'expérience philippine du centre d'excellence des médias et évaluation de la possibilité d'exporter le programme vers d'autres pays asiatiques</p> <p>Diffusion des résultats de recherche existants</p> <p>Coordination des études et enquêtes longitudinales dans différents pays</p> <p>Mise en place d'une coopération étroite avec le centre d'échange d'information de l'Unesco</p>	<p>AMIC, Singapour</p> <p>Association philippine des éducateurs aux médias, Manille</p> <p>Université de Londres</p> <p>Université de Ritsumeikan, Kyoto</p> <p>Forum pour la télévision et les médias des citoyens, Japon</p>		<p>Eviter les mêmes approches pour l'ensemble de l'Asie</p>
<b>Formation</b>	<p>Publication de guides et de manuels à l'intention des enseignants, parents et étudiants (La collection 'pilot')</p> <p>Priorité accordée aux actions dirigées vers les centres pédagogiques de l'enseignement du second degré</p> <p>Offre d'une formation en milieu de carrière à l'intention des journalistes</p>	<p>AIBD, Kuala Lumpur</p> <p>CIC, Phnom Penh</p> <p>Académie chinoise des sciences sociales, Beijing, Université de Londres</p>	<p>Journée mondiale de la liberté de la presse, mai 2002, Manille</p>	<p>Promotion de l'éducation aux médias dans le cadre de l'éducation permanente, l'accent étant mis en particulier sur la mondialisation croissante de l'économie</p>

Média	<p>Appui aux stations de radio communautaires et associatives</p> <p>Médiatisation du concept d'éducation/initiation aux médias à l'intention d'un grand public</p>	Radio Tambuli, Manille		
Mise en réseau	<p>Offre d'un réseau de ressources par l'intermédiaire des médias électroniques</p> <p>Recherche d'alliances avec la communauté du monde des affaires, l'initiation aux médias étant nécessaire au développement économique</p>	Réseaux de centres culturels et d'éducation civique en Asie du Sud		Echange d'expérience entre les pays d'Asie
Secteur public	Décernement de prix par l'Unesco dans le domaine de la production télévisée spécialisée			

**Europe**

Domaines	Actions	Partenaires	Evénements	Programme de travail
Recherche	<p>Renforcer les recherches sur le rôle des parents dans l'éducation aux médias</p> <p>Compilation et diffusion d'études majeures (cartographie) sur l'éducation aux médias</p> <p>Promotion des études de faisabilité sur le rôle de l'apprentissage à distance et sur Internet dans l'initiation aux médias</p> <p>Elaboration du Concept de <i>“Produire pour l'éducation”</i></p>	<p>AITED, CLEMI, Paris</p> <p>AIERI (Association internationale des études et recherches sur l'information)</p> <p>ECCR (Consortium européen) Bruxelles</p> <p>Universités de Londres, Paris, Rome, Barcelone, Göteborg, Stockholm</p>	<p>Forum des chercheurs, Buenos Aires, 2004</p>	
Formation	<p>Appui à la publication, dans différentes langues, de manuels à l'intention des enseignants, étudiants et parents ; la collection 'Pilot'</p> <p>Offre de stages d'été de formation pour les enseignants (du secondaire) et les étudiants formateurs, ainsi que pour les spécialistes de centres de documentation</p> <p>Compilation et diffusion de modèles de programmes d'enseignement</p> <p>Organisation des thèmes et cours pour l'éducation à distance</p>	<p>FOJO, Université de Kalmar,</p> <p>CLEMI, Paris</p>		<p>Promotion de l'éducation formelle et de l'élaboration de programmes d'enseignement en Europe</p> <p>Prise en compte de l'environnement familial lors de l'élaboration des programmes d'éducation</p>

<p style="text-align: center;">Média</p>	<p>Elaboration de directives sur l'éducation aux médias</p> <p>Appui aux efforts visant à assurer la visibilité du concept d'éducation aux médias dans la presse, à la télévision et à la radio</p> <p>Elaboration de l'apprentissage en ligne pour l'éducation aux médias par l'intermédiaire d'un certain nombre de supports distincts (multimédias)</p> <p>Développement de l'offre médiatique aux jeunes comme moyen de participation sociale</p> <p>Appui à l'action normative pour l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires et universitaires</p>	<p>EBU/UER(Union européenne de radiotélévision), Genève</p> <p>Fondation Bertelsmann, Güterslom, Allemagne</p> <p>Commission européenne, DG ÉDUCATION/JEUNESSE, Bruxelles</p> <p>Parlement européen Bruxelles (L'alphabétisation est une priorité politique)</p>		<p>Assurer l'accès et la sensibilisation aux médias par une campagne européenne</p>
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------

<p>Mise en réseau</p>	<p>Renforcement de l'action du Centre international d'échange d'information de l'Unesco à Göteborg avec les partenaires des pays du Sud ; recentrage de ses activités sur les médias et l'éducation en vue de répertorier et d'échanger les expériences ; possibilité de mise en réseau via le site Web et d'autres supports.</p> <p>Appui au portail du site Web géré par le Centre de Göteborg pour l'échange d'information, le partage des ressources et l'aide à l'éducation à distance.</p> <p>Aide aux réseaux de centres de recherche.</p> <p>Aide à la Fédération des centres de formation</p> <p>Encourager l'action des organes autonomes au sein des médias et des mécanismes de surveillance</p>	<p>Université de Göteborg</p> <p>Université de Londres</p> <p>CLEMI</p>	<p>Forum universel des cultures 2004/ Barcelone</p>	
<p>Secteur public</p>	<p>Mise à jour des directives sur la participation du secteur public à l'éducation aux médias</p> <p>Création de programmes télévisés et de prototypes normalisés pour l'éducation des jeunes aux médias</p>	<p>EBU/UER, Genève</p> <p>AITED, Paris</p> <p>Arte, Paris</p> <p>TV-5 Associations de téléspectateurs et d'auditeurs</p>		

# **MEDIA EDUCATION**

## **A GLOBAL STRATEGY FOR DEVELOPMENT**

**A Policy Paper**  
**Prepared for UNESCO**  
**Sector of Communication and Information**

by  
**Professor David Buckingham**  
Institute of Education, University of London, England

**March 2001**

## **ABSTRACT**

This paper focuses on the provision of media education for children and young people *of school age*. It provides an overall rationale for media education; a brief review of its development around the world; and a succinct definition of the field. It then goes on to outline a strategy for the development of media education internationally, identifying a number of component aspects. It concludes by proposing some ways in which UNESCO might support these initiatives at local, national and international levels. As such, this paper aims to put forward some *general parameters* for future actions in this field. In developing these actions, it emphasises the need to review approaches to media education deriving from different regions and cultural/linguistic areas, and to encourage global communication between the various participants.

## **1. Why Media Education?**

Almost twenty years ago, following an international meeting of experts held in Grunwald in Germany, UNESCO published a declaration making the argument for media education. The Grunwald Declaration (contained in the appendix to this paper) offers a succinct and powerful rationale that is of enduring relevance. It argues that the media are an increasingly significant and powerful force in contemporary societies; and that a coherent and systematic form of education about the mass media must be seen as an essential component – indeed, a prerequisite – of modern citizenship.

In its definition of media education, the Grunwald Declaration reflects several key emphases that continue to be shared by the majority of media educators today:

- Media education is concerned with the *full range* of media, including moving image media (film, television, video), radio and recorded music, print media (particularly newspapers and magazines), and the new digital communication technologies. It aims to develop a broad-based ‘literacy’, not just in relation to print, but also in the symbolic systems of images and sounds.
- Media education is concerned with teaching and learning *about* the media. This should not be confused with teaching *through* the media – for example, the use of television or computers as a means of teaching science, or history. Media education is not about the instrumental use of media as ‘teaching aids’: it should not be confused with educational technology or educational media.
- Media education aims to develop *both* critical understanding *and* active participation. It enables young people to interpret and make informed judgments as consumers of media; but it also enables them to become producers of media in their own right, and thereby to become more powerful participants in society. Media education is about developing young people’s critical *and* creative abilities.

Over the past twenty years, several interrelated changes – some of them foreseen in the Grunwald declaration itself - have made the argument for media education even more

urgent. The media have increasingly penetrated all areas of social life: it is now impossible to understand the operations of the political process or of the economy, or to address questions about cultural and personal identity – or indeed about education – without taking account of the role of the media. Among the most significant changes are the following:

- **Technological developments.** With the advent of multi-channel television, home video, computers and the internet – along with a range of other technologies – there has been a massive proliferation of electronic media. This has resulted in an appearance of greater choice for the consumer (although not necessarily in greater global diversity); and in the growing accessibility of opportunities for production, as the cost of technology has fallen.
- **Economic developments.** The media have been subjected to – and been a major agent in – the broader commercialisation of contemporary culture. In many countries, public service media have lost ground to commercial media; and forms of advertising, promotion and sponsorship have steadily permeated the public sphere of social and political debate. This has been the case even in countries where the media were formerly subject to strong state control and censorship.
- **Social developments.** Most social commentators agree that the contemporary world has been characterised by a growing sense of fragmentation and individualisation. Established traditions and ways of life are being eroded, and familiar hierarchies overthrown. New, more individuated forms of identity and lifestyle are being created and promoted via the media; and individuals have become more diverse – and to some extent more autonomous – in their uses and interpretations of cultural goods.
- **Globalisation.** The balance between the global and the local is changing in complex and uneven ways, both in cultural and in economic terms. Global media corporations – based in the wealthiest first world countries – dominate the marketplace; yet new technologies also permit more decentralised, localised communications, and the creation of ‘communities’ that transcend national boundaries. Meanwhile, the gap between rich and poor – both within and between nations – appears to be widening; and this is also manifested in terms of access to information and to media technologies.

However we interpret them, these developments are decidedly double-edged. They create new inequalities even as they abolish older ones. They appear to offer new choices for individuals even as they appear to foreclose and deny others. Either way, they make the nature of contemporary citizenship – the issue that is at the heart of the Grunwald declaration – significantly more complex and ambiguous.

The modern media are centrally implicated in all of these processes; and this has particular implications for children and young people. For the global media industries, the young are the key consumers, whose tastes and preferences are frequently seen to set the trend for consumers in general. The formation and development of ‘youth culture’ – and,



more recently, of a global ‘children’s culture’ – are impossible to separate from the commercial operations of the modern media. Both in research and in public debate, children are frequently seen to be most vulnerable to media influence; yet they are also seen to possess a confidence and expertise in their relations with media that are not available to the majority of adults. They are defined both as innocents in need of protection, and as a competent, ‘media-wise’ generation. Yet whichever view we adopt, the fact remains that adults are less and less able to control children’s access to the media. Whether we look to technological devices or to changes in regulatory policy, the means of control appear increasingly ineffective. The proliferation of media technology, combined with the changing social status of children, mean that children can no longer be confined in the traditional ‘secret garden’ of childhood – if indeed they ever could.

These patterns of technological and structural change in the contemporary media environment – and the emergence of what some have called ‘The Third Media Age’ – thus present significant new dangers and opportunities for young people. Digital media – and particularly the internet – significantly increase the potential for active participation; but they also create an environment of bewildering choices, not all of which can be seen as harmless. In this new situation, we are in urgent need of well-informed and sustained educational initiatives. We need to enable children to cope with the challenges posed by this new mediated environment; and we need to build upon and extend the new styles of learning and the new forms of cultural expression that the modern media make available to them. Only in this way will it be possible for today’s children to take their place as active citizens in the complex, commercially-oriented, global societies which are now emerging.

Ultimately, therefore, media education needs to be recognised as a fundamental human right. The UN Convention on the Rights of the Child offers some important indications here. Article 13, for example, asserts children’s right to freedom of expression; Article 17 proclaims their rights of access to a range of media and sources of information; while Article 31 identifies broader rights to leisure and to participation in cultural life. If children are to enjoy the rights proclaimed by this Convention – and hence to informed participation in the processes that govern their lives – media education must be seen as a fundamental entitlement for all.

## **2. The Progress of Media Education**

In the two decades since the Grunwald Declaration, media education has been the focus of increasing interest and activity in many countries. Many governments have published policy statements and curriculum documents in the field; and there have been several international conferences, at which delegates from a growing number of countries have been present. UNESCO itself has supported several of these initiatives, including the 1990 conference on ‘New Directions in Media Education’ (Toulouse, France) and the recent meeting of experts in Vienna, Austria (Spring 2000). It has also supported the development of a network of researchers on children and media, with conferences in Paris (1997) and Sydney (2000); and the work of the International Clearinghouse on

Children and Violence on the Screen, which has counted media education as one of its concerns. Significant efforts have been made throughout these initiatives to develop North/South dialogue, and to involve participants from less wealthy countries.

Nevertheless, the overall picture of development has been uneven, not to say incoherent. There is a great diversity in terms of the aims and methods of media education, the participants who are involved in it, and the contexts in which it takes place. The growth of international dialogue in the field has undoubtedly been of great value; but it is not always clear that everybody is talking about the same thing.

Thus, media education can take place in a range of institutional settings, both ‘formal’ and ‘informal’; and it can be provided by bodies from both public and private sectors (or combinations of the two). While the primary focus of interest in this paper is education for children and young people *of school age*, it should be recognised that this cannot (and perhaps should not) always be distinguished from educational initiatives aimed at adults. Thus, the range of parties and institutions involved in media education would include at least the following:

- Teachers in schools and other formal educational institutions
- Teachers in ‘informal’ settings, such as youth and community work
- Academics and researchers
- Activist groups, of a variety of political and moral persuasions
- Youth-led groups and organisations, often based in local communities
- Parents’ groups
- Churches and other religious groups
- Media producers and companies, both commercial and non-profit
- Media regulatory bodies

These groups are clearly likely to have diverse motivations, ranging from commercial promotion to ‘counter-propaganda’. Some may see media education primarily as a matter of *protection* – as a means of weaning children off something that is deemed to be fundamentally bad for them; while others see it more in terms of *preparation* – as a means of enabling children to become more active users of media.

Which of these participants has managed to gain prominence in the field clearly depends on the national and local context in which they are working. Among the key variables are the following:

- **The structure of education systems.** Education systems in some countries are much more centralised than in others. Centralisation can obviously act as a brake on change; but – if opportunities present themselves – it can also bring about change much more quickly than is possible in a decentralised system. Likewise, some systems allow a greater degree of autonomy to individual teachers than others; although even in situations of greater autonomy, factors such as the age profile of the teaching profession and the possibility of access to further training significantly affect the potential for change. In some countries also, there may be greater opportunities

for change within out-of-school contexts, such as youth and community work; although here again, there is significant diversity in terms of the characteristics and aims of provision in this sector.

- **The characteristics of media systems.** It might be expected that it would be easier to find support for media education initiatives in countries with strong public sector media, and correspondingly more difficult in those with more commercially-dominated systems. On the other hand, the need for media education may be seen as more urgent in countries with more commercial systems, or in countries where domestically-produced media are disadvantaged relative to imported media (such as US television programming). Meanwhile, in some situations, public service media organisations may actually be more resistant to collaboration with ‘outsiders’ and more institutionally and politically constrained. The nature of the collaboration between educators and the media industries – and the ‘balance of power’ between them – can significantly affect the quality of media education.
- **Broader political ideologies.** Education is a notoriously ‘political’ issue; and decisions about the direction of education policy often reflect broader political considerations as much as they reflect evidence about student needs or pedagogic effectiveness. For instance, in many countries, the drift of reform in recent years has taken the form of a move ‘back to basics’ – in which context, the case for new curriculum interventions such as media education tends to be much harder to sustain. Meanwhile, the political push to provide information technology in schools often seems to be driven by narrowly-defined concerns with economic effectiveness; and as such, it may be neglecting the critical questions that should be asked of these new media and the creative opportunities they can afford to students. On the other hand, some governments are now centrally committed to equalising access to new media technologies, both through schools and through community-based provision; although inequalities in this respect undoubtedly persist, both within and between nations.

Ongoing changes in each of these areas often result in highly uneven patterns of educational reform. Thus, many countries have seen instances of significant curriculum development projects in media education – often with substantial funding and high-level political support – that have not ultimately been sustained. More experienced practitioners often complain that such initiatives are ‘re-inventing the wheel’, suggesting that little has been learnt from the successes and failures of the past. Here, as in many other areas, schools themselves can remain strikingly resistant to change. Historians of educational reform frequently remark that, at least in most industrialised countries, the fundamental institutional ‘grammar’ of state schooling has changed relatively little since it began in the nineteenth century. Introducing new media technology – let alone the kinds of ‘critical thinking’ and the new pedagogies associated with media education – is almost bound to meet with considerable inertia, if not overt resistance. Meanwhile, developments in out-of-school settings are frequently short-term and piecemeal, reflecting the ever-changing political priorities that seem to inform funding policies in this area.

Educational policy-makers frequently argue (as they have been doing for decades) that the school curriculum is ‘overcrowded’, and that media education is less urgent than other new initiatives in fields such as citizenship and information technology. In response, advocates of media education assert that many of these ‘new’ areas are intimately related to media education; and that media education should be seen as a key dimension of a whole range of existing curriculum subjects. Yet the broader argument for redefining the curriculum – for precisely the kind of ‘integrated approach’ called for in the Grunwald Declaration – seems to require an effort of imagination that few policy-makers are currently prepared to make. In this context, the implementation of media education is likely to require broad-based alliances of participants, both within and beyond formal education, and both nationally and internationally.

### **3. From Protection to Preparation**

Despite this uneven and sometimes unsatisfactory record of progress, it is possible to detect a broad historical shift in the underlying philosophy of media education – even if this shift is not always reflected in practice. Historically, media education has often begun as a defensive enterprise: its aim is to *protect* children against what are seen to be the dangers of the media. The emphasis here is on exposing the false messages and values the media are seen to purvey, and thereby encouraging students to reject or move beyond them. As it has evolved, however, media education has tended to move towards a more empowering approach. The aim here is to *prepare* children to understand and to participate actively in the media culture that surrounds them. The emphasis is on critical understanding and analysis, and (increasingly) upon media production by students themselves.

In essence, the protectionist approach seeks to arm students against the perceived dangers of the media. To be sure, these ‘dangers’ have been defined in different ways at different times and in different contexts. In some countries, the fundamental concern of early media educators was a *cultural* one – that the media represented a form of ‘low culture’ that would undermine children’s appreciation of the values and virtues of ‘high culture’. In others, the fundamental concern appears to be *moral* – that the media will teach children values and behaviours (for example, to do with sex and violence) that are deemed to be inappropriate or harmful. Finally – and especially in the forms of media education that developed in the 1970s – one can detect a *political* concern: a belief that the media are responsible for promoting false political beliefs or ideologies. In each case, media education is seen as a means of counteracting children’s apparent fascination and pleasure in the media – and hence their belief in the values the media are seen to promote. Media education will, it is assumed, lead children on to an appreciation of high culture, to more morally healthy forms of behaviour, or to more rational, politically correct beliefs.

As in media research, there is sometimes an element of recurrence here, as new media enter the scene. For instance, the advent of the internet has seen a resurgence of many of these protectionist arguments for media education – arguments which have to some extent been superseded in respect of ‘older’ media such as television. Here, media

education is yet again perceived by some as a kind of inoculation – a means of preventing contamination, if not of keeping children away from the media entirely. In this scenario, the potential benefits and pleasures of the media are neglected in favour of an exclusive – and in some instances, highly exaggerated – emphasis on the harm they are assumed to cause.

While these protectionist views of media education have been far from superseded, there has been a gradual evolution in many countries towards a less defensive approach. In general, the countries with the most ‘mature’ forms of practice in media education – that is, those which have the longest history, and the most consistent pattern of evolution – have moved well beyond protectionism. From this perspective, media education is now no longer defined as a matter of automatic opposition to students’ experiences of the media. Media education is seen here not as a form of protection, but as a form of *preparation*. It does not aim to shield young people from the influence of the media, and thereby to lead them on to ‘better things’. On the contrary, it seeks to enable them to make informed decisions on their own behalf. In broad terms, it aims to develop young people’s *understanding* of, and *participation* in, the media culture that surrounds them. In the process, it inevitably raises cultural, moral and political concerns; but it does so in a way that encourages an active, critical engagement on the part of students, rather than subservience to a predetermined position.

From this perspective, media production by students inevitably assumes a much greater significance. At least in respect of children and young people of school age – who are the focus of this paper – media education is not primarily a *vocational* enterprise. Its aim is not to train the television producers and journalists of the future: this is a task for higher education, and for the media industries themselves. Nevertheless, the increasing economic importance of the media and communications industries means that the media are a growing area for employment. By emphasising the development of young people’s creativity, and their participation in media production, media educators are enabling their voices to be heard; and in the longer term, they are also providing the basis for more democratic and inclusive forms of media production in the future.

The reasons for this shift in emphasis – from ‘protection’ to ‘preparation’ - are manifold, but the following would be among them:

- **Changing views of regulation.** To some extent, this shift is part of a broader development in thinking about the nature of media regulation. While protectionism is often driven by well-meaning, positive motivations, it can result in a situation where children’s active participation in the media is restricted. As such, it can be seen to conflict with the emphasis on children’s rights to information and participation (for example, in the UN Convention). Furthermore, the proliferation and technological development of the media in recent years has led to a situation in which children’s access to media can no longer be so easily controlled: this is most obviously the case in relation to the internet, but it is also true of video and satellite television, for example. In this situation, the attempt to restrict children’s access to media is increasingly seen to be an impossible task. Among media regulators, the emphasis is

now moving decisively away from censorship, and towards ‘consumer advice’ – of which media education is often seen as one dimension.

- **Changing views of the media.** The notion of the media as bearers of a singular set of values and beliefs – or indeed as uniformly harmful or lacking in cultural value – is no longer so widely held. While there are obviously significant limits in the diversity of views represented in the media, the proliferation and globalisation of modern forms of communication have resulted in a more heterogeneous, even fragmented, environment. Although economic control of the media has largely become confined to a small number of global corporations, the growing importance of ‘niche markets’ has required producers to address an increasingly diverse range of social groupings. The participatory potential of new technologies – and particularly of the internet – has also helped to undermine the view of the media as a monolithic, centrally controlled machine; and this has made it much more possible for young people to undertake creative media production, or for teachers to do so with their students. In this context, therefore, there is a greater recognition of the benefits and opportunities afforded by the media, rather than simply of the harm they are alleged to cause.
- **Changing views of young people.** Following from the above, the notion that the media are an all-powerful ‘consciousness industry’ – that they can single-handedly impose false values on passive audiences – has also come into question. In the case of children, the idea that they can be seen merely as innocent victims of media effects has steadily been challenged and surpassed. This is partly a reflection of changing perspectives among academics and researchers: within some areas of psychology, and particularly within Cultural Studies, researchers have developed a much more complex view of the ways in which children make judgments about the media, and how they use the media to form their personal and social identities. This general orientation is also supported by a growing body of work in the sociology of childhood (which itself has informed the interest in children’s rights). This research does not sanction the simple-minded celebration of children’s sophistication that has now become common within the media industries; but it does suggest that children are a much more autonomous and critical audience than they are conventionally assumed to be - not least by many educators themselves.
- **Changing views of teaching and learning.** Finally – and perhaps most powerfully – there has been a growing recognition among educators that the protectionist approach does not actually work in practice. Such an approach often seems to be based on the notion that teachers will simply reveal the ‘truth’ about the shortcomings of the media, and that the students, once they have witnessed it, will automatically give their assent. Research and experience in this field suggest that this ‘evangelistic’ approach represents a severe over-simplification of the complex and messy realities of educational practice. Especially when it comes to the areas with which media education is so centrally concerned - with what students see as their own cultures and their own pleasures - they may well be inclined to resist or reject what teachers tell them. And this is particularly true if such teaching is perceived to be grounded on ignorance about popular culture, or if the study of the media is being used as a covert

means of gaining students' assent to positions that are seen as morally authoritarian or 'politically correct'. The recognition of these difficulties has led to the emergence of a more student-centred perspective, which begins from young people's existing knowledge and experience of media, rather than from the instructional imperatives of the teacher.

Any account of this kind inevitably runs the risk of oversimplification. Changes in the overt philosophy or rhetoric of media education are by no means necessarily reflected in educational practice; and the reasons for such changes may be as much to do with contingency – or indeed with broader changes in the social or political climate – as they are to do with the 'internal' development of practice. As will be noted in a subsequent section of this paper, there is an urgent need for information-gathering in this field, and for a more systematic comparative analysis of international developments. Perhaps above all, there is a need to assess the rhetorical claims of media educators in the light of the concrete realities of practice. Ultimately, one of the abiding weaknesses of media education – not least for those who have sought to promote its importance among policy-makers – has been the lack of systematic, detailed evidence about its effectiveness.

#### **4. A Definition of Media Education**

In a developing field such as media education, diversity is to be expected; and a global organisation such as UNESCO is bound to respect and seek to preserve such diversity. As is implied above, media education needs to begin from the perspectives and experiences of young people themselves; and as such, it must take into account the needs and characteristics of their communities and cultures. This diversity cannot easily be accommodated within a singular model. Nevertheless, there is also a need for clarity and coherence if media education is to move beyond the stage of pioneering enthusiasm. We need authoritative definitions of its aims and methods, if only as a starting point for further debate. If policy-makers and others are to be convinced of the need for media education, they need to be sure about what it involves.

In fact, such definitions already exist. The model of media education codified in the British Film Institute's 'Curriculum Statements', published in 1989 and 1991, emerged from a twenty-year history of curriculum development in the UK; and it has been highly influential internationally. Variants of this kind of model have been developed in many countries; and the British Film Institute itself has subsequently attempted to refine and simplify it. Nevertheless, there is a striking degree of consensus about the basic parameters. This model provides a framework for the curriculum organised not in terms of objects of study, or in terms of skills or competencies, but in terms of *conceptual understandings*. These are often rendered as a set of 'key concepts' or 'aspects'. A simplified version of this model is outlined in Table 1 below.

This conceptual approach has several advantages. It does not specify a given set of facts to be learned; nor does it identify particular objects of study (a canon of prescribed texts, for example). In this respect, it enables media education to remain contemporary and

responsive to students' changing interests and experiences, without becoming merely arbitrary in its selection of material. The central aim here is to provide a theoretical framework which can be applied to the whole range of contemporary media, and indeed to 'older' media such as literature as well. At least in principle, this should enable students to realise the connections between them, and to transfer insights from one area to another.

However, the key aspects are not intended as a blueprint for a media education curriculum, or a list of contents that should be 'delivered' to students. They are not hierarchically organised, nor are they intended to be addressed in isolation from each other - as though one would spend one semester on agency, followed by another on representation, and so on. On the contrary, they are seen as interdependent: each concept is a possible point of entry to a given area of media education, which necessarily invokes all the others. As such, they provide a way of organising one's thinking about any activity or unit of work which might be undertaken in media education - and it should be emphasised that they can be applied as much to *creative* activities (such as taking photographs) as they can to *analytical* ones (such as studying advertising or the news).

---

## TABLE 1: KEY ASPECTS OF MEDIA EDUCATION

### Media Agencies

*Who is communicating what and why?*

Who produces a text; roles in the production process; media institutions; economics and ideology; intentions and results.

### Media Categories

*What type of text is it?*

Different media (television, radio, cinema, etc.); forms (documentary, advertising, etc.); genres (science fiction, soap opera, etc.); other ways of categorising texts; how categorisation relates to understanding.

### Media Technologies

*How is it produced?*

What kinds of technologies are available to whom; how to use them; the differences they make to the production process as well as the final product.

### Media Languages

*How do we know what it means?*

How the media produce meanings; codes and conventions; narrative structures.

### Media Audiences

*Who receives it, and what sense do they make of it?*

How audiences are identified, constructed, addressed and reached; how audiences find, choose, consume and respond to texts.



## Media Representations

### *How does it present its subject?*

The relation between media texts and actual places, people, events, ideas; stereotyping and its consequences.

---

This conceptual model and others like it have informed curriculum development in several countries around the world; and this has particularly been the case in countries with the longest history of practice in the field. However, there is a need to undertake a systematic comparison between such models and frameworks, and to address some of the broader questions they raise. The following are among the questions that have begun to be raised in debates among practitioners, and in classroom research, over the past ten years:

- To what extent is this model sufficiently comprehensive – or indeed unnecessarily elaborate? Should it not be extended (for instance, in the light of technological change) or can it be further simplified?
- To what extent does this model ignore questions about cultural or aesthetic value? How might media education address such questions?
- Should a model such as this also specify the skills or competencies students are expected to develop? In what terms might this be achieved?
- On what basis should we evaluate or assess students' understanding of these key aspects? How can we identify evidence of progression in students' learning?
- What are the specific difficulties in evaluating students' creative production work in this respect? How does 'theory' (or media analysis) relate to 'practice' (media production)?
- How do students acquire these conceptual understandings of the media? How do they relate to their existing knowledge and understanding?
- To what extent is this conceptual model unduly rationalistic? How far, and in what ways, should media education also take account of students' *affective* relationships with media?
- What can be learned in this respect from observing independent groups of young people teaching and learning from each other?
- And, perhaps above all, how do we know whether media education actually makes any difference?

Ultimately, despite their limitations, models and definitions of this kind provide an important basis for the 'internal' development of the field; as well as providing resources for dialogue with 'external' parties such as other subject teachers, educational policy makers, media institutions and parents' organisations. Here again, there is a particular need for systematic investigation, sharing of good practice and informed international dialogue.

## 5. Elements of a Strategy

Despite the growing significance of the media, and the urgency of the case for media education, progress in this field has generally been slow or uneven. Educational innovation of this kind is a complex process, and requires a range of strategies and tactics. It cannot be mandated, and it will not be brought about simply through the force or logic of the argument.

Experience in several countries suggests that promoting and developing media education depends upon the presence of a series of inter-dependent elements, and on partnerships between a range of interested parties. Some of these will function on an international level, some on a national level and some on a local level. Any intervention must necessarily take account of the specific factors in play at each level, and the shifting relationships between them. These elements should include the following.

- **Policy interventions.** There is an ongoing need for clear, coherent and authoritative documents that define media education and provide a rationale for its implementation. The Grunwald Declaration is one example of such an international document, which can be effectively utilised at a national level by those seeking to influence educational policy. Such documents obviously need to command general assent; to be succinct and strongly argued; and to be widely publicised and distributed. A new document of this type, which reflects recent changes and likely future developments in the media, is now urgently required. If it is to be effective, any international document or policy statement of this kind will also need to be followed up with an ongoing process of monitoring at a national level.
- **Curriculum frameworks.** In addition to broad statements of purpose, there is a need for more specific documentation outlining frameworks for curriculum development and practice. The model described in the previous section of this paper offers one such framework; and it has subsequently been adapted and developed in various ways in different contexts. In the current climate of educational policy-making in many countries, a document of this kind would need to include: a clear model of learning progression, appropriate to specific curriculum locations; details of specific learning outcomes, expressed in terms of competencies; criteria and procedures for evaluation and assessment; and, in some instances, specific attainment targets for given stages. Ideally, any such document will need to allow considerable opportunity for flexibility and teacher autonomy, while nevertheless ensuring comparability and agreed standards. Documents of this kind certainly exist, although they remain to be drawn together, evaluated and synthesised.
- **Professional training for teachers and other practitioners.** Well-intended documents and frameworks are worthless without trained staff to implement them. Elements of training in media education should be included in initial and in-service training programmes, and be available as part of teachers' ongoing professional development. Teachers should be rewarded for undertaking training, both by additional remuneration and by appropriate certification. Given the complexity of the

field, any such training should be extensive and sustained: one-off conferences and short courses are obviously of value for those new to the field, but there should be flexible opportunities to lead on to more in-depth training, for example at Master's level. In line with best practice in professional development, such training should include opportunities to undertake practically-based investigations, and offer provision for the accreditation of prior learning. Distance learning may be appropriate in many circumstances, but this should be complemented by sustained opportunities for face-to-face tuition. (It should be emphasised that the term 'teachers' here includes those who work with young people in more informal settings, such as youth and community projects. While circumstances vary, such individuals are often even more inadequately provided with opportunities for training and professional development.)

- **Involvement of the media industries.** The media are, in many respects, the most obvious vehicle for media education: in some respects, they are bound to teach the skills and competencies that are needed to interpret them. However, media producers often need to be convinced of their responsibility to provide media education, both 'informally' through their own work, and through partnerships with teachers and other education providers. Collaboration between teachers and media producers has obvious benefits, for instance in terms of accessing appropriate teaching resources, informing teachers and students of contemporary developments within the media industries, and addressing students' vocational ambitions. This can take the form of co-operative projects, visits, placements and work-shadowing, the production of teaching materials, screenings and so on. Such activities are not necessarily incompatible with commercial interests; although they should not be seen simply as an opportunity for media producers to advertise their work, or as a form of 'public relations'. Other bodies that might have a role to play in this respect would include industry regulatory bodies and relevant government departments.
- **Involvement of parents.** If media education is to prove relevant and applicable beyond the classroom, parents and caregivers clearly have a vital role to play. Many parents express concern about the media to which their children are exposed, and feel relatively powerless to intervene. Because they themselves have had little media education, they believe they have little understanding about the media. If parents are to be involved, they too need to be recruited and empowered as active participants, rather than simply being told what they should or should not be doing; and any educational initiatives aimed at parents need to take account both of cultural differences and of the sometimes difficult realities of child-rearing. While there are examples of good practice in this field that might be productively shared and disseminated more widely, this is generally an area whose potential has been little explored.
- **Involvement of youth groups.** The provision of facilities, training and support for more or less independent groups of young people is a further key dimension of media education. Such groups may come together in formal school settings, but they are likely to function more effectively in less formal situations; and (as noted above),

media educators may have a great deal to learn from the kinds of ‘peer education’ that are developed in such contexts. There is a great potential for young media professionals to be involved in such work, particularly with disadvantaged groups who might not otherwise gain access to the media. While there is a long history of practice in this field, there has been relatively little documentation or dialogue among practitioners; and training opportunities are uneven and often quite inadequate. Such groups can obviously benefit greatly from networking with peers in similar situations; and there is an urgent need to establish channels whereby young people’s work in a range of media can be distributed and exhibited – not least via the mainstream media.

- **Teaching materials and resources.** Despite the changing and sometimes ephemeral nature of the content of media education, teaching materials can have a long shelf-life if they are carefully and professionally produced. They can also serve as a form of training in themselves, particularly where they are supported by appropriate documentation; and there can be significant benefits in providing additional training to support their use. Such materials should be of high quality, not necessarily in terms of glossy production values but more in terms of the research and evaluation that has informed their production. More broadly, it is important to specify the levels of resourcing that are required for effective practice: media education does not by any means have to be a ‘high tech’ enterprise, but it should at least reflect the levels of access that students have to media technology outside the school environment.
- **Self-organisation by practitioners.** All those involved in the media education partnership - teachers, media producers, parents and young people - need ongoing opportunities to share experiences and evidence from practice, to exchange resources and to collaborate on producing new curriculum plans and projects. In the case of teachers, such informal opportunities may be offered through a local branch of a subject association; and if such associations are democratically organised, and remain responsive to the perspectives of practising teachers, they can have a powerful voice in national debates about educational policy. Such organisations may also sponsor publications written by and for teachers, in-service training events and conferences, and electronic networking between teachers and schools. However, there is also a need for associations that precisely seek to bring together the various partners involved, and to promote dialogue between them.
- **Research and evaluation.** Media education practice should obviously reflect current theoretical advances in our understanding of young people’s relationships with media, and of pedagogy. In the case of the former, there are now quite well-established networks of media researchers concerned with such issues; although there needs to be greater dialogue between these academic groups and educators who work directly with young people. In terms of pedagogy, the previous sections of this paper have identified a number of issues that are in need of more systematic and sustained research. In broad terms, these might include: the nature of student learning about the media; the relations between ‘conceptual’ and ‘affective’ dimensions of media education; and the relations between ‘theory’ and ‘practice’. In particular, there is a need to assess the relationship between students’ experiences of media education in

schools, and their uses and interpretations of media outside school. Such research may well begin in the context of professional development courses, or in local or national teachers' associations. It should involve academics working in collaboration with teachers themselves.

- **International exchange and dialogue.** While several of the above activities are more appropriately organised on a national or local level, several of them can gain significantly from international dialogue. Networks (such as the World Council on Media Education) have begun to develop in this field, although their membership is unevenly distributed. Much of the international discussion is dominated by those from English-speaking countries, although there is much that media educators in those countries could learn from the rather different traditions of the developing countries of the South. In addition, there is a need for such dialogues and exchanges to be sustained, rather than merely in the form of one-off conferences taking place every few years. International exchange will be much less superficial if practitioners have more sustained opportunities to visit each other's countries, for example through a system of longer-term internships.

It should be emphasised here that these are all inter-related elements within an overall strategy. If any one of these is absent or weakened, it puts the entire field at risk. For instance, policy documentation or curriculum frameworks in the absence of professional development can be merely a matter of empty rhetoric. Professional development and self-organisation by teachers is fairly meaningless if there are no clear curriculum frameworks for them to work within. Policy, teaching and research should be interconnected: development in each area should support development in the others.

## 6. Policy Recommendations for UNESCO

As a global organisation, UNESCO is in a unique position to support some of these initiatives, both directly and indirectly. This closing section will pull together and develop some of the policy recommendations implicit in this paper. At this relatively early stage, this is necessarily a provisional statement. Further consultation with interested parties will be required; and of course any initiatives UNESCO decides to pursue will be dependent upon consultation and collaboration with other relevant bodies.

In the **short term** (6 months), two initiatives will be undertaken in fulfilment of the remainder of the current author's contract:

- Drafting of a publication aimed at teachers. This is intended to provide an introductory guide to media education, covering the following key questions: why (rationales for media education); what (definitions of media education); where (curricular and institutional locations); and how (issues of pedagogy and practice).
- Drafting of a short publication aimed at students/young people in the 10-14 age group. This will address questions suggested by the 'key aspects' outlined in section 4

of this paper, for instance: agency (who owns the media, and how do they work?); representation (how do the media represent the world, and particular social groups within it?); language (how do media create meanings?); audiences (how do people use and interpret media?). Following consultation with the reading group, it may be decided to focus this publication on one key area of the media.

In the **medium term** (18 months), the following initiatives might be pursued:

- The convening of a small, high-level international colloquium of experts in the field, leading to the agreement of a declaration re-stating and re-defining the case for media education in 'The Third Media Age', for circulation to national education ministries and other relevant bodies.
- The compilation of examples of national and regional curriculum frameworks, and the commissioning of an evaluation report identifying similarities and differences and offering guidance for those drawing up such frameworks in the future.
- The establishment of a website which will facilitate the sharing of resources by teachers, and the sharing of students' work in a range of media. Support would need to be given here for translation, since existing web resources on media education are heavily English-language-dominated.
- The establishment of a parallel website for young people involved in media production. This would serve as a hub for links to sites produced by young people themselves; and it would include opportunities for young people to engage directly in debate and exchange, for example via 'chat rooms'.
- The development of connections relating to media education between UNESCO's network of schools, which will facilitate exchanges and dialogues between students. These connections could usefully be documented by researchers and written up and published for wider dissemination.
- The production of further publications in specific aspects of media education, aimed at teachers, parents and students.

Over the **longer term** (2-3 years), UNESCO should consider establishing an International Clearinghouse on Media Education, in parallel with the International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. This could be the focus for a range of ongoing initiatives, which might include:

- An annual international summer institute in media education, aimed at national experts in the field, who will be encouraged to spread their expertise via 'cascade' training. Specific support would need to be provided for delegates from less wealthy countries.

- An annual international workshop/festival for youth groups involved in media production. This would involve exhibitions/screenings of work and discussion of relevant issues (e.g. training, evaluation, exhibition and distribution).
- The development of an accessible international collection of teaching and learning resources in media education; and support for those involved in translating or adapting existing resources to specific national contexts.
- The commissioning of a study specifically focusing on media education with parents. This would collate and evaluate existing training resources, and review research on the role of parents and families in the development of media literacy.
- Publication of a regular newsletter and/or a yearbook containing documented accounts of good practice and new developments in the field.

In addition, UNESCO might offer direct financial support for the following, perhaps in collaboration with an international foundation or charitable trust:

- A grants scheme for national or local teachers' groups working on specific research and development projects.
- International internships and teacher exchanges, in order to facilitate more in-depth sharing of expertise. Again, emphasis would be placed here on supporting applicants from poorer countries.
- Educational research leading to the production of documented and evaluated accounts of practice, and models of learning progression.

*This paper has set out some general parameters for future actions in this field. In developing these actions, UNESCO will be reviewing approaches to media education deriving from different regions and cultural/linguistic areas, and encouraging global communication between the various participants. Feedback on any aspects of this paper are most welcome, and should be directed in the first instance to the author: Professor David Buckingham, Director, Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, England. E-mail: d.buckingham@ioe.ac.uk*

## APPENDIX

### UNESCO Declaration on Media Education

Issued by the representatives of 19 nations at UNESCO's 1982 International Symposium on Media Education at Grunwald, Germany.

We live in a world where media are omnipresent: an increasing number of people spend a great deal of time watching television, reading newspapers and magazines, playing records and listening to the radio. In some countries, for example, children already spend more time watching television than they do attending school.

Rather than condemn or endorse the undoubted power of the media, we need to accept their significant impact and penetration throughout the world as an established fact, and also appreciate their importance as an element of culture in today's world. The role of communication and media in the process of development should not be underestimated, nor the function of media as instruments for the citizen's active participation in society. Political and educational systems need to recognise their obligations to promote in their citizens a critical understanding of the phenomena of communication.

Regrettably most formal and non-formal educational systems do little to promote media education or education for communication. Too often the gap between the educational experience they offer and the real world in which people live is disturbingly wide. But if the arguments for media education as a preparation for responsible citizenship are formidable now, in the very near future with the development of communication technology such as satellite broadcasting, two-way cable systems, television data systems, video cassette and disc materials, they ought to be irresistible, given the increasing degree of choice in media consumption resulting from these developments.

Responsible educators will not ignore these developments, but will work alongside their students in understanding them and making sense of such consequences as the rapid development of two-way communication and the ensuing individualisation and access to information.

This is not to underestimate the impact on cultural identity of the flow of information and ideas between cultures by the mass media.

The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds. Children and adults need to be literate in all three of these symbolic systems, and this will require some reassessment of educational priorities. Such a reassessment might well result in an integrated approach to the teaching of language and communication.

Media education will be most effective when parents, teachers, media personnel and decision-makers all acknowledge that they have a role to play in developing greater critical awareness among listeners, viewers and readers. The greater integration of educational and communications systems would undoubtedly be an important step towards more effective education.

We therefore call on the competent authorities to:

- initiate and support comprehensive media education programs – from pre-school to university level, and in adult education – the purpose of which is to develop the knowledge, skills and attitudes which will encourage the growth of critical awareness and, consequently, of greater competence among the users of electronic and print media. Ideally, such programs should include the analysis of media products, the use of media as means of creative expression, and effective use of and participation in media channels;
- develop training courses for teachers and intermediaries both to increase their knowledge and understanding of the media and train them in appropriate teaching methods, which would take into account the already considerable but fragmented acquaintance with media already possessed by many students;
- stimulate research and development activities for the benefit of media education, from such domains as psychology, sociology, and communication science;



- support and strengthen the actions undertaken or envisaged by UNESCO and which aim at encouraging international cooperation in media education.

Grunwald, Federal Republic of Germany, 22 January 1982

EDUCATION AUX MEDIAS :  
UNE STRATEGIE MONDIALE DE DEVELOPPEMENT

Document d'orientation  
préparé pour l'UNESCO  
*Secteur de la communication et de l'information*

par le  
professeur David Buckingham  
Institute of Education, University of London, Royaume-Uni

Mars 2001

## RESUME

L'étude qui suit s'intéresse à l'éducation aux médias à l'intention des enfants et des jeunes *d'âge scolaire*. Elle en présente les principes généraux, dresse un bilan rapide de sa situation dans le monde et en donne une définition succincte, avant d'esquisser une stratégie pour son développement international en isolant un certain nombre de composantes. En conclusion, elle propose des moyens pour l'UNESCO de soutenir des initiatives au niveau local, national et international. L'objet du présent document est de formuler certains *paramètres généraux* pour les actions futures dans ce domaine. Il souligne la nécessité, à l'heure de la mise en œuvre de ces actions, de revoir les approches dérivées de différentes régions et zones culturelles ou linguistiques, et d'encourager la communication entre participants à l'échelle planétaire.

### 1. Pourquoi une éducation aux médias ?

Il y a presque vingt ans, à l'issue d'une réunion internationale d'experts organisée à Grunwald, Allemagne, l'UNESCO publiait une déclaration en faveur d'une « éducation aux médias ». Les fondements solides et succincts posés par la Déclaration de Grunwald (voir texte en annexe) restent d'actualité. Elle affirme la place croissante et l'impact des médias dans les sociétés contemporaines, et le fait qu'une éducation cohérente et systématique dans ce domaine doit être considérée comme une composante fondamentale, ou une condition préalable, de la citoyenneté moderne.

Dans sa définition de l'éducation aux médias, la Déclaration de Grunwald traduisait une série de préoccupations essentielles que la majorité des éducateurs travaillant dans ce domaine continuent à partager aujourd'hui :

- L'éducation aux médias concerne *tout l'éventail* de ceux-ci : images en mouvement (film, télévision, vidéo), radio et musique enregistrée, support imprimé (notamment journaux et magazines) et technologies de communication numériques. Elle vise à apporter à tous une connaissance de base non seulement de l'imprimé, mais des systèmes symboliques d'images et de sons.
- « Education aux médias » signifie enseignement et apprentissage *sur* les médias. Il ne s'agit pas d'une éducation *faisant appel* aux médias, par exemple à la télévision ou à l'ordinateur pour enseigner les sciences ou l'histoire. L'expression d'éducation aux médias ne s'applique pas à l'utilisation des médias en tant que supports pédagogiques, et ne doit pas être confondue avec celle de technologies éducatives ou de médias éducatifs.
- L'éducation aux médias vise à développer *à la fois* la capacité critique et la participation active. Elle apprend aux jeunes à interpréter et à former des jugements éclairés en tant que consommateurs de médias, mais aussi à devenir eux-mêmes producteurs de médias, donc à participer davantage à la société. L'éducation aux médias doit développer les aptitudes critiques *et* créatives des jeunes.

Au cours des vingt années écoulées, divers changements corrélés, dont certains prévus dans la Déclaration elle-même, ont rendu encore plus urgente la défense d'une éducation aux médias. Ceux-ci pénètrent toujours plus tous les secteurs de la vie

sociale. Aujourd'hui, on ne peut plus comprendre les processus politiques ou économiques, ni s'interroger sur les identités culturelles et personnelles – ou sur l'éducation – sans tenir compte du rôle des médias. Parmi ces changements, les plus importants sont les suivants :

- **Le progrès technologique.** Avec l'avènement de la télévision à canaux multiples, de la vidéo amateur, du PC et de l'Internet (entre autres technologies), on assiste à une explosion des supports de communication électroniques. D'où un choix en apparence accru pour le consommateur (sans que cela renforce nécessairement la diversité au niveau mondial), et un accès croissant aux possibilités de production, les coûts ayant chuté.
- **Le progrès économique.** Les médias ont été sujets – et ont grandement contribué – à la commercialisation généralisée de la culture contemporaine. Dans de nombreux pays, les médias publics ont perdu du terrain face aux supports de communication commerciaux, et les méthodes publicitaires, de promotion et de parrainage ont envahi la sphère publique du débat social et politique. Cela a été le cas même dans les pays où les médias étaient soumis à un fort contrôle et à la censure de l'Etat.
- **L'évolution sociale.** La plupart des commentateurs s'accordent à dire que le monde contemporain est marqué par un sentiment croissant de fragmentation et d'individualisation. Les traditions et les modes de vie établis s'effritent, les hiérarchies familiales sont renversées. Des identités et des styles de vie nouveaux, individualisés, apparaissent, répandus par les médias, et les individus deviennent plus dissemblables et, jusqu'à un certain point, plus autonomes, dans leur façon d'utiliser et d'interpréter les biens culturels.
- **La mondialisation.** L'équilibre entre le mondial et le local se modifie de façon complexe et inégale, en termes culturels aussi bien qu'économiques. Les multinationales des médias, installées dans les pays les plus riches de la planète, dominent le marché ; pourtant, les nouvelles technologies rendent également possibles l'apparition de formes de communication décentralisées, localisées, et la création de « communautés » transcendant les frontières nationales. Simultanément, le fossé entre riches et pauvres (entre pays comme et à l'intérieur d'un même pays) se creuse : cet état de choses se manifeste aussi dans l'accès à l'information et aux technologies des médias.

Quelle que soit la manière dont on les interprète, ces changements sont à double tranchant. Ils créent de nouvelles disparités quand ils en éliminent d'anciennes. Ils ouvrent de nouveaux choix aux individus mais leur en ferment et leur en refusent d'autres. En tout état de cause, la nature de la citoyenneté contemporaine – pivot de la Déclaration de Grunwald – est rendue par ces changements plus complexe et ambiguë.

Au centre de tous ces processus, on trouve les médias modernes, avec des implications particulières pour les enfants et les jeunes. Pour les industries mondiales des médias, les jeunes constituent le cœur de cible ; leurs goûts et leurs préférences donnent le ton pour l'ensemble des consommateurs. La formation et le développement d'une « culture jeune », et plus récemment, d'une « culture enfantine » mondiale sont

indissociables des opérations commerciales des médias modernes. La recherche comme le débat public révèlent que les enfants sont habituellement considérés comme plus vulnérables à l'influence des médias ; or, on leur prête également une assurance et un savoir dans les rapports avec les médias qui échappent à la majorité des adultes. Ils sont en même temps des innocents à protéger, et une génération de « spécialistes des médias ». Indépendamment du point de vue que l'on adopte, le fait est que les adultes sont de moins en moins capables de contrôler l'accès des enfants aux médias. Que l'on se tourne vers des solutions technologiques ou vers un changement de réglementation, les moyens de contrôle apparaissent de moins en moins efficaces. La prolifération de la technologie des médias, ajoutée à la transformation du statut social de l'enfant, interdit de maintenir celui-ci dans son traditionnel « jardin secret », si toutefois cela fut jamais le cas.

Cette mutation technologique et structurelle de l'environnement contemporain des médias, avec l'avènement de ce qu'aucuns nomment « la troisième ère médiatique », représente par conséquent pour les jeunes de nouveaux dangers et de nouvelles chances. Le numérique, en particulier sur l'Internet, augmente dans des proportions considérables les possibilités de participation active, mais place devant des choix ahurissants, que l'on ne saurait juger tous bénins. Dans ce contexte neuf, nous avons un besoin urgent d'initiatives éducatives bien informées et durables. Nous devons donner aux enfants les moyens de relever les défis de ce nouvel environnement médiatisé, en exploitant et en développant les nouveaux modes d'apprentissage et les nouvelles formes d'expression culturelle que leur offrent les médias modernes. Ainsi seulement les enfants d'aujourd'hui pourront trouver leur place en tant que citoyens actifs dans les sociétés planétaires complexes, mercantiles, qui se mettent en place aujourd'hui.

Enfin, et par voie de conséquence, l'éducation aux médias doit être reconnue comme un droit fondamental de l'être humain. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant nous donne ici des pistes. L'article 13, notamment, proclame le droit de l'enfant à la liberté d'expression. L'article 17 affirme son droit à accéder aux divers médias et sources d'information, et l'article 31 définit, plus largement, ses droits aux loisirs et à la participation à la vie culturelle. Si les enfants doivent jouir des droits proclamés par cette convention – et, donc, participer en connaissance de cause aux processus qui régissent leur vie – alors, l'éducation aux médias doit être un droit pour tous.

## **2. Bilan**

Depuis deux décennies écoulées depuis la Déclaration de Grunwald, l'éducation aux médias est de plus en plus à l'ordre du jour des priorités et des actions de nombreux pays. Beaucoup de gouvernements ont publié des déclarations générales et des textes relatifs aux programmes d'enseignement, et plusieurs conférences internationales se sont tenues, rassemblant les représentants d'un nombre croissant de pays. L'UNESCO a soutenu plusieurs de ces initiatives, notamment, en 1990, une conférence sur les nouvelles orientations de l'éducation aux médias (Toulouse, France), et une réunion d'experts organisée récemment à Vienne, Autriche (printemps 2000). L'Organisation a également apporté son soutien à la mise en place d'un réseau de chercheurs sur l'enfant et les médias, qui a tenu des conférences à Paris (1997) et Sydney (2000),

ainsi qu'aux travaux du Centre international d'échange d'information sur l'enfant et la violence à l'écran, portant en particulier sur l'éducation aux médias. Des efforts importants ont été déployés dans le cadre de ces initiatives pour développer le dialogue Nord-Sud et faire intervenir des participants des pays les moins riches.

Toutefois, les progrès ont été inégaux, pour ne pas dire incohérents. Les objectifs et les méthodes diffèrent énormément, de même que les intervenants et les contextes. Le développement du dialogue international dans ce domaine a sans aucun doute été précieux, mais il n'est pas toujours sûr que chacun parle de la même chose.

L'éducation aux médias s'inscrit dans diverses structures institutionnelles, « formelles » ou « informelles », et peut être dispensée par des institutions du secteur public ou privé (ou bien mixtes). Quoique le présent document s'intéresse avant tout à l'éducation des enfants et jeunes *d'âge scolaire*, il n'est pas toujours possible (ni peut-être souhaitable) de distinguer cet aspect des initiatives s'adressant aux adultes. L'éventail des institutions et intervenants de l'éducation aux médias comprend donc au moins :

- les enseignants des écoles et autres établissements de l'éducation formelle,
- les enseignants des structures « informelles », notamment de jeunesse et communautaires,
- les universitaires et chercheurs,
- les groupes actifs de diverses convictions politiques et intellectuelles,
- les groupes et organisations de jeunes, souvent basés dans les communautés locales,
- les associations de parents,
- les églises et autres groupes religieux,
- les producteurs et organisations des médias, commerciaux et à but non lucratifs,
- les organismes de réglementation des médias.

Ces différents groupes ont évidemment des motivations diverses, du marchéage à la « contre-propagande ». Certains peuvent voir l'éducation aux médias comme un moyen de *protection* permettant de sevrer l'enfant de ce qui est considéré comme fondamentalement mauvais pour lui, d'autres comme une *préparation* à une utilisation plus active des médias.

La place occupée sur le terrain par ces participants dépend du contexte national et local. Les variables déterminantes en sont notamment les suivantes :

- **La structure des systèmes éducatifs.** Les systèmes éducatifs sont beaucoup plus centralisés dans certains pays que dans d'autres. La centralisation peut être bien entendu un frein au changement mais, si les conditions le permettent, elle rend ce changement possible de façon nettement plus rapide que dans un système décentralisé. De même, certains systèmes donnent aux enseignants plus d'autonomie que d'autres ; dans ce cas, des facteurs tels que l'âge moyen du corps enseignant et les possibilités de formation complémentaires jouent aussi sur le potentiel de changement. Dans certains pays, enfin, ce potentiel est supérieur dans le cadre extra-scolaire, par exemple celui des organisations de jeunesse et communautaires ; là encore, cependant, les objectifs et les caractéristiques de l'éducation aux médias sont extrêmement divers.

- **Les caractéristiques des médias.** L'on pourrait croire que les initiatives d'éducation aux médias soient davantage appuyées dans les pays où les médias relèvent en majorité du secteur public, et plus difficiles à mettre en œuvre dans ceux où ils sont soumis aux intérêts commerciaux. D'un autre côté, l'éducation aux médias peut apparaître plus nécessaire dans ce deuxième type de contexte, ou bien dans les pays où la production nationale est désavantagée par rapport à l'importation (par exemple d'émissions télévisées en provenance des Etats-Unis). Dans certains cas toutefois, les médias du secteur public peuvent se montrer moins disposés à collaborer avec des « étrangers », et être davantage soumis à des contraintes institutionnelles et politiques. La nature de la collaboration entre les éducateurs et les industries des médias (et « l'équilibre du pouvoir » entre eux) peut influencer grandement sur la qualité de l'éducation aux médias.
- **L'idéologie politique.** L'éducation est notoirement une question « politique » ; les décisions relatives aux choix de politique éducative reflètent souvent des considérations politiques plus vastes autant qu'elles répondent aux besoins des élèves ou au souci d'efficacité de l'enseignement. Dans nombre de pays par exemple, le récent courant de réforme se présente comme un « retour aux bases » : dans ce contexte, la nécessité d'intervenir sur les programmes d'enseignement pour les ouvrir à l'éducation aux médias est beaucoup plus difficile à défendre. D'autre part, la volonté politique d'introduire l'informatique à l'école semble guidée dans bien des cas par des préoccupations étroites de rentabilité économique ; en ce sens, elle risque de négliger la mise en question critique de ces nouveaux médias et les possibilités créatives qu'ils offrent aux élèves. Enfin, certains gouvernements s'attachent prioritairement aujourd'hui à l'égalité d'accès aux nouvelles technologies des médias, à la fois à l'école et au niveau communautaire, quoique les disparités persistent sur ce plan tant entre pays qu'au sein d'un même pays.

L'évolution actuelle de chacune de ces variables se traduit fréquemment par des schémas de réforme très inégaux. Beaucoup de pays ont connu des projets de mise en place de programmes d'études pour l'éducation aux médias, projets d'une certaine ampleur et bénéficiant dans de nombreux cas d'un bon financement et d'un soutien politique à un haut niveau, mais qui n'ont finalement pas abouti. Les praticiens possédant de l'expérience se plaignent souvent que de telles initiatives reviennent à « réinventer la roue », sous-entendant que l'on a peu appris des succès et des échecs du passé. Dans ce domaine comme dans d'autres, les établissements d'enseignement eux-mêmes peuvent faire montre d'une étonnante résistance au changement. Les historiens de la réforme éducative font souvent observer que, dans la plupart des pays industrialisés du moins, la « grammaire » institutionnelle de l'école publique a relativement peu changé depuis la naissance de celle-ci au dix-neuvième siècle. L'introduction des nouvelles technologies des médias – sans parler des modes de « pensée critique » et des nouvelles pédagogies liés à l'éducation aux médias – est presque condamnée à se heurter à une forte inertie, quand il ne s'agit pas d'une opposition déclarée. D'autre part, les progrès réalisés dans le cadre extra-scolaire sont souvent limités au court terme et fragmentaires, à l'image des priorités politiques fluctuantes qui semblent guider les décisions dans ce secteur.

Les responsables de politiques éducatives allèguent fréquemment (et ce depuis des décennies) que les programmes scolaires sont « surchargés » et que l'éducation aux médias est moins urgente par exemple que l'éducation civique et l'informatique. Les défenseurs de la première répondent à cela que nombre de ces domaines « nouveaux » ont un lien étroit avec elle : l'éducation aux médias devrait être considérée comme un pivot de toute une série de matières figurant aux programmes. Or, l'argument le plus général en faveur d'une révision des programmes scolaires, relatif au type « d'approche intégrée » appelée par la Déclaration de Grunwald, semble exiger un effort d'imagination que peu de décideurs sont actuellement prêts à consentir. Dans ce contexte, la mise en œuvre d'une éducation aux médias ne se fera pas sans de larges alliances au sein et au-delà de l'éducation formelle, et à l'échelon tant national qu'international.

### **3. De la protection à la préparation**

Malgré ces progrès inégaux et parfois décevants, on peut percevoir dans la philosophie sous-jacente à l'éducation aux médias une tendance historique globale, même si celle-ci ne se reflète pas toujours dans la pratique. Historiquement, l'éducation aux médias a débuté dans un esprit défensif : il s'agissait de *protéger* l'enfant contre les dangers des médias. L'accent était donc mis sur la dénonciation des messages et valeurs erronés véhiculés par ces supports, afin d'encourager les élèves à les rejeter ou les dépasser. Par la suite, l'éducation aux médias a évolué vers une recherche d'autonomisation, l'objectif étant de *préparer* l'enfant à comprendre la culture médiatique qui l'entoure et à y participer activement. L'accent est mis sur la compréhension et l'analyse critiques et, de plus en plus, sur la production médiatique par l'élève lui-même.

Pour l'essentiel, l'approche protectrice visait à armer l'élève contre les « dangers » des médias, dangers définis de diverses manières à différentes époques et dans différents contextes. Dans certains pays, le souci fondamental des premiers éducateurs dans ce domaine était d'ordre *culturel* : les médias représentaient une forme de culture « inférieure » risquant de saper l'aptitude des enfants à apprécier les valeurs et les qualités de la « vraie » culture. Dans d'autres, la préoccupation était avant tout d'ordre *moral* : les médias inculquaient aux enfants des valeurs et des attitudes (par exemple à l'égard de la sexualité et de la violence) jugées inappropriées ou nocives. Enfin – en particulier dans les modalités d'éducation aux médias introduites dans les années 1970 – est apparue une préoccupation *politique* : les médias seraient responsables de la transmission de convictions et d'idéologies politiques mauvaises. Dans ces trois cas, l'éducation aux médias est un moyen de contrecarrer l'évidente fascination de l'enfant devant ceux-ci, donc sa croyance dans les valeurs qu'ils sont censés véhiculer ; elle doit amener l'élève à aimer la vraie culture, à adopter des comportements conformes à la morale, des convictions plus rationnelles et politiquement correctes.

De même que dans la recherche sur les médias, il arrive que les choses se répètent avec l'apparition de nouvelles technologies. L'avènement de l'Internet, par exemple, a fait resurgir nombre des arguments de la conception protectrice de l'éducation aux médias, arguments déjà supplantés dans une certaine mesure pour les « vieux » médias tels que la télévision. Ici encore, l'éducation aux médias apparaît comme une



sorte de « vaccin » destiné à prévenir la contamination chez l'enfant, à défaut d'éloigner totalement ce dernier de sa source. Dans ce scénario, les avantages et l'attrait des médias sont oubliés au profit d'une vision exclusive (parfois très exagérée) du danger qu'ils représentent.

A côté de cette survivance des thèses protectrices, une évolution s'est produite graduellement dans de nombreux pays vers une approche moins défensive. De façon générale, les pays présentant davantage de « maturité » dans la pratique de l'éducation aux médias, autrement dit l'histoire la plus longue et le schéma d'évolution le plus cohérent à cet égard, ont dépassé cette conception. L'éducation aux médias ne se définit plus par opposition systématique aux expériences des élèves dans ce domaine. Elle n'est plus considérée comme une forme de protection, mais de *préparation*. Elle ne vise plus à préserver les jeunes de l'influence des médias, ni à les amener par là à « mieux ». Au contraire, elle veut leur permettre de prendre leurs propres décisions en connaissance de cause. En gros, elle cherche à développer chez eux la *compréhension* de la culture médiatique qui les entoure et la *participation* à cette culture. En cela, elle soulève inévitablement des interrogations de nature culturelle, morale et politique, mais elle le fait d'une manière qui encourage chez l'élève un engagement actif, critique, plutôt que la sujétion à des idées toutes faites.

Dans cette perspective, la production médiatique par les élèves eux-mêmes revêt d'autant plus d'importance. Pour les enfants et les jeunes d'âge scolaire (visés par le présent document), l'éducation aux médias n'a pas essentiellement de vocation *professionnelle*. Il ne s'agit pas de former les futurs réalisateurs de la télévision ou journalistes ; cette mission est celle de l'enseignement supérieur et des industries des médias. Néanmoins, le poids économique croissant de ces industries se traduit en termes d'emploi. En mettant l'accent sur le développement de la créativité des jeunes et sur leur participation à la production médiatique, les éducateurs de ce secteur leur donnent les moyens de se faire entendre et, à long terme, jettent les bases d'une production médiatique plus ouverte et démocratique.

Les raisons de cette évolution de la « protection » à la préparation sont multiples. Elles ont trait notamment à :

- **L'orientation de la réglementation.** D'une certaine façon, l'évolution s'inscrit dans celle plus générale de la réflexion sur la réglementation des médias. Si, souvent, l'approche protectrice est bien intentionnée et répond à des motivations positives, elle peut aboutir à une restriction de la participation active de l'enfant aux médias. A ce titre, elle serait contraire à la défense du droit de celui-ci d'être informé et de participer (tel que l'énonce par exemple la convention des Nations Unies). En outre, le foisonnement et le progrès des technologies depuis quelques années font que l'accès des enfants aux médias ne peut plus être aisément contrôlé ; c'est une évidence au regard de l'Internet, mais il en est de même, entre autres, pour la vidéo et la télévision par satellite. Dans ces circonstances, chercher à limiter l'accès de l'enfant aux médias apparaît de plus en plus comme une tâche impossible. Dans la sphère de la réglementation, la censure est clairement abandonnée au profit du « conseil au consommateur », dont l'éducation aux médias est souvent tenue pour une dimension.
- **La vision des médias eux-mêmes.** La conception des médias comme supports d'un ensemble de valeurs et de croyances – voire uniformément nocifs ou dénués

de toute valeur culturelle – a perdu du terrain. Quoique la diversité d'opinions représentée sur les médias ait d'évidentes limites, la multiplication et la mondialisation des formes de communication modernes ont abouti à un environnement plus hétérogène, voire morcelé. La maîtrise économique des médias est certes nettement circonscrite à un petit nombre de multinationales, mais l'importance croissante des « créneaux » a amené les producteurs à prendre en compte un éventail toujours plus large de groupes sociaux. Le potentiel participatif des nouvelles technologies, en particulier de l'Internet, a également contribué à entamer la vision des médias comme une machine monolithique contrôlée de manière centralisée, tout en facilitant de beaucoup la possibilité pour les jeunes d'utiliser les médias de manière créative ou pour les enseignants de le faire avec leurs élèves. En ce sens, les avantages et les chances offerts par les médias sont mieux reconnus et prennent le pas sur le danger qu'ils sont supposés comporter.

- **La vision des jeunes.** Par suite, la conception des médias comme une toute-puissante « industrie de la conscience » imposant à elle seule de fausses valeurs à des publics passifs, est elle aussi mise en question. L'idée que les enfants puissent être simplement des victimes innocentes de l'influence des médias est contestée et dépassée. Ce changement reflète en partie une évolution des points de vue des chercheurs et des universitaires : dans certaines branches de la psychologie, notamment celle des études culturelles, la recherche a produit une vision beaucoup plus complexe des façons dont l'enfant se fait une opinion sur les médias et dont il s'en sert pour la formation de son identité individuelle et sociale. Cette ligne est aussi celle adoptée dans un nombre croissant de travaux sur la sociologie de l'enfance (qui a du reste pesé sur l'intérêt porté aux droits de l'enfant). Ces travaux ne sanctionnent pas la glorification facile du degré d'expérience de l'enfant devenue banale dans les industries des médias, mais ils suggèrent que les enfants constituent un public beaucoup plus autonome et critique que la vision classique ne l'affirmait – sans parler de nombreux éducateurs eux-mêmes.
- **La conception de l'enseignement et de l'apprentissage.** Ce qui a sans doute le plus joué, enfin, est que les éducateurs admettent de plus en plus que l'approche protectrice ne vaut pas dans la pratique. Une telle approche semble la plupart du temps supposer que les enseignants vont se contenter de révéler la « vérité » sur les défauts des médias et que leurs élèves, les ayant constatés, vont automatiquement accepter cette vérité. Les recherches menées et l'expérience accumulée dans ce domaine tendent à prouver que ce type de conception « évangélistique » revient à simplifier à outrance les réalités complexes et délicates de la pratique pédagogique. Sur les plans qui intéressent de plus près l'éducation aux médias : ce que les élèves considèrent comme leur propre culture, leurs propres distractions, ces derniers seront d'autant plus enclins à rejeter ce que l'enseignant leur apprend ou à s'y opposer. Cela est particulièrement vrai si cet enseignement est perçu comme fondé sur l'ignorance de la culture populaire, ou si l'étude des médias sert de moyen détourné pour obtenir l'assentiment des élèves sur des points de vue qui leur apparaissent relever de l'autoritarisme moral ou du « politiquement correct ». Le fait de reconnaître ces difficultés a donné lieu à une démarche davantage axée sur l'élève, partant des connaissances et de l'expérience des jeunes en matière de médias et non plus d'un mode d'emploi imposé par l'enseignant.

Il faut néanmoins se garder de toute schématisation. L'évolution de la philosophie ou du discours officiels de l'éducation aux médias ne se traduit pas forcément au niveau de la pratique pédagogique, et les raisons de cette évolution peuvent tenir bien plus aux circonstances – ou à des modifications globales du climat social ou politique – qu'au développement « interne » de cette pratique. Ainsi qu'il est fait observer dans la suite de cette étude, il est urgent de collecter des informations dans ce domaine, et de procéder à une analyse comparative plus systématique des développements à l'échelle internationale. Plus que tout peut-être, il est nécessaire d'évaluer les revendications formelles des éducateurs concernés à la lumière des réalités concrètes de la pratique. L'un des points faibles de l'éducation aux médias – surtout pour ceux qui cherchent à en défendre l'importance auprès des décideurs – a toujours été l'absence de preuves systématiques et détaillées de son efficacité.

#### **4. Une définition de l'éducation aux médias**

D'un secteur en expansion comme celui de l'éducation aux médias, une certaine diversité est à attendre, et une organisation mondiale telle que l'UNESCO se doit de respecter cette diversité et de chercher à la préserver. Comme on vient de le dire, cette éducation doit s'appuyer sur la vision et les expériences des jeunes eux-mêmes et, à ce titre, prendre en considération les besoins et les caractéristiques de leurs communautés et de leurs cultures. Une telle diversité ne peut guère se prêter à un modèle unique. Cependant, la clarté et la cohérence s'imposent si l'on veut dépasser le stade de l'enthousiasme pionnier. Les objectifs et les méthodes de l'éducation aux médias appellent des définitions qui fassent autorité, ne serait-ce que pour relancer le débat. Si les décideurs et autres responsables concernés doivent être convaincus de la nécessité d'une telle éducation, il leur faut savoir exactement ce qu'elle recouvre.

Or, ces définitions existent. Le modèle d'éducation aux médias codifié et publié en 1989 et 1991 dans les « Curriculum Statements » du British Film Institute était l'aboutissement de vingt ans d'histoire de conception des programmes d'études au Royaume-Uni. Ce modèle a eu énormément de répercussion à l'échelle internationale. Des variantes en ont vu le jour dans de nombreux pays et le British Film Institute lui-même s'est attaché ensuite à l'améliorer et le simplifier. Néanmoins, on constate un accord très net sur ses paramètres de bases. Le cadre offert par ce modèle n'organise pas seulement les programmes d'enseignement en termes de matières, ou d'aptitudes et de compétences, mais en termes de *catégories conceptuelles*, qu'il traduit en une série de « concepts clefs » ou « d'aspects ». Le Tableau 1 ci-dessous en donne une version simplifiée.

Cette approche conceptuelle présente plusieurs avantages. Elle ne spécifie pas un ensemble de faits à apprendre, pas plus qu'elle n'identifie d'objets d'étude particuliers (par exemple sous forme d'un ensemble de textes obligatoires). En ce sens, l'éducation aux médias peut rester contemporaine et adaptée aux intérêts et expériences changeants des élèves, sans devenir arbitraire dans le choix du matériel. L'objectif central est ici de fournir un cadre théorique applicable à tout l'éventail des médias contemporains, de même qu'aux « anciens » médias, notamment la littérature. En principe du moins, les élèves doivent être ainsi en mesure de faire le lien entre ceux-ci et d'extrapoler d'un média à l'autre.

Ces concepts clefs ne sont pas destinés à servir d'ébauche à un programme d'études pour l'éducation aux médias, et ne constituent pas une liste de contenus à « livrer » à l'élève. Ils ne sont pas hiérarchisés. Ils ne sont pas conçus non plus pour être abordés séparément, un semestre étant consacré aux organismes, le suivant aux représentations, etc. Ils sont interdépendants ; chacun offre un point d'entrée dans un domaine de l'éducation aux médias nécessairement lié à tous les autres. Ils permettent par conséquent d'organiser la réflexion sur une activité ou un module de l'éducation aux médias. De surcroît, ils s'appliquent pareillement à des activités *créatives* (comme celle de prendre des photographies) et *analytiques* (comme l'étude de la publicité ou des informations).

---

## TABLEAU 1 : CONCEPTS CLEFS DE L'EDUCATION AUX MEDIAS

### Organismes

*Qui communique quoi et pourquoi ?*

Qui produit un texte ; les rôles dans le processus de production ; les institutions des médias ; économie et idéologie ; intentions et résultats.

### Catégories

*De quel type de texte s'agit-il ?*

Les différents médias (télévision, radio, cinéma, etc.) ; les formes (documentaire, publicité, etc.) ; les genres (science-fiction, soap-opéra, etc.) ; autres types de catégorisation des textes ; lien entre catégorisation et compréhension.

### Technologies

*Comment ce texte est-il produit ?*

Quels types de technologies sont disponibles pour qui ; comment sont-elles utilisées ; quelles différences en résultent pour le processus de production ainsi que le produit final.

### Langages

*Comment savons-nous ce qu'il signifie ?*

Comment les médias produisent-ils du sens ; codes et conventions ; structures narratives.

### Publics

*Qui est récepteur du texte, et qu'en saisit-il ?*

Comment les publics sont-ils ciblés et atteints ; comment les publics trouvent-ils, choisissent-ils, consomment-ils les textes, et comment y répondent-ils.

### Représentations

*Comment le texte présente-t-il son sujet ?*

Lien entre les textes médiatiques et les lieux, personnes, événements et idées actuels ; les stéréotypes et leurs conséquences.

---

Ce modèle conceptuel et d'autres analogues sont intervenus dans l'élaboration des programmes d'études de divers pays du monde, en particulier dans ceux qui possédaient la plus longue pratique en la matière. Il est néanmoins nécessaire d'entreprendre une comparaison systématique de tels modèles et cadres, ainsi que d'aborder certaines des interrogations qu'ils soulèvent. Parmi les questions posées depuis une dizaine d'années lors des débats entre praticiens et lors des recherches menées en contexte scolaire, figurent les suivantes :

- Dans quelle mesure ce modèle est-il suffisamment détaillé, ou au contraire trop élaboré ? Doit-il être complété (notamment pour tenir compte de l'évolution technologique) ou peut-il être simplifié davantage ?
- Dans quelle mesure ce modèle ignore-t-il des questions relatives à la valeur culturelle ou esthétique ? Comment l'éducation aux médias pourrait-elle aborder ces questions ?
- Un modèle de ce type devrait-il aussi spécifier les aptitudes et compétences que sont censés acquérir les élèves ? En quels termes pourrait-il le faire ?
- Sur quelles bases évaluer ou contrôler la compréhension par les élèves des concepts clefs ? Comment mettre en évidence leurs progrès d'apprentissage ?
- Quelles difficultés spécifiques rencontre-t-on dans l'évaluation de la production des élèves dans ce domaine ? Comment la théorie (ou l'analyse des médias) se relie-t-elle à la « pratique » (la production médiatique) ?
- Comment les élèves assimilent-ils les catégories conceptuelles identifiées ? Comment les rattachent-ils à leurs connaissances préalables ?
- Dans quelle mesure ce modèle conceptuel est-il exagérément rationaliste ? Jusqu'à quel point l'éducation des médias devrait-elle tenir compte également de la relation *affective* de l'élève avec les médias ?
- Quelles leçons peut-on tirer à cet égard de l'observation de groupes de jeunes autonomes apprenant les uns des autres ?
- Enfin et surtout, comment savons-nous si l'éducation aux médias change vraiment quelque chose ?

En dépit de leurs limites, les modèles et les définitions de ce type apportent une base solide au développement « interne » de ce secteur, tout en offrant des ressources au dialogue avec les composantes « externes » : enseignants d'autres disciplines, responsables de politiques éducatives, institutions des médias et organisations de parents. Là encore, se fait particulièrement sentir le besoin de recherches systématiques, d'une mise en commun des pratiques recommandables et d'un dialogue international éclairé.

## **5. Eléments d'une stratégie**

Malgré l'importance croissante des médias et les arguments urgents en faveur de l'éducation aux médias, les progrès accomplis dans ce domaine ont été, de façon générale, lents et inégaux. Une innovation éducative de la sorte est un processus complexe, appelant une série de stratégies et tactiques. Elle ne peut être imposée, et ne sera pas lancée par la force ou la logique de l'argumentation.

L'expérience de divers pays suggère que la promotion et de développement de l'éducation aux médias dépendent d'une série d'éléments liés entre eux, ainsi que de partenariats entre les intéressés, en partie au niveau international, en partie au niveau national et pour certains à l'échelon local. Toute intervention doit nécessairement tenir compte des facteurs en jeu à chaque niveau et de l'évolution de leurs liens d'interdépendance. Ces éléments devraient comprendre les suivants :

- **Les fondements politiques.** L'on manque aujourd'hui de documents officiels clairs et cohérents définissant l'éducation aux médias et posant les bases de sa mise en œuvre. La Déclaration de Grunwald fournit l'exemple d'un document international concrètement applicable au niveau des pays par ceux qui veulent agir sur les politiques éducatives. De tels documents doivent évidemment susciter l'assentiment général ; ils doivent être succincts et solidement argumentés, ainsi que largement diffusés. L'élaboration d'un nouveau document de ce type reflétant l'évolution récente et prévoyant les progrès futurs des médias est une nécessité urgente. Pour être efficace, toute déclaration internationale de politique générale doit également faire l'objet d'un suivi, moyennant la mise en place de mécanismes à l'échelle nationale.
- **Les programmes d'études.** Outre des documents de politique générale, d'autres plus précis sont nécessaires pour dresser le cadre de l'élaboration et de la mise en pratique des programmes d'études. Le modèle décrit plus haut propose un tel cadre ; il a été adapté et mis en place de diverses manières dans différents contextes. Compte tenu du climat actuel en matière de politique éducative de nombreux pays, un document de ce type devrait stipuler : un modèle de progression de l'apprentissage, renvoyant à des étapes spécifiques dans le programme d'études ; des résultats d'apprentissage détaillés, exprimés en termes de compétences ; des critères et procédures d'évaluation et de contrôle, et, dans certains cas, des objectifs spécifiques correspondant à des étapes déterminées. Dans l'idéal, un tel document devra laisser une grande place à la flexibilité et à l'autonomie de l'enseignant, tout en fournissant des critères de comparaison et des normes communes. Il existe certainement des documents de la sorte, mais il reste à les rassembler, à les évaluer et à en faire la synthèse.
- **La formation professionnelle des enseignants et des autres intervenants.** Aucun document ou cadre bien conçu ne sera opérant sans professionnels formés pour le mettre en œuvre. Des éléments de préparation à l'éducation aux médias devraient être introduits dans les programmes de formation initiale et continue, et pris en compte au titre du perfectionnement professionnel. Les enseignants qui entreprennent une telle formation devraient à la fois recevoir une rémunération additionnelle et voir cette formation certifiée. Compte tenu de la complexité du domaine, ce type de formation ne peut se faire que sur le long terme ; les conférences isolées et les stages de courte durée ne présentent pas d'intérêt pour des débutants, mais constituent des modalités souples à un stade ultérieur, par exemple au niveau de la maîtrise. Conformément aux pratiques recommandables en matière de développement professionnel, cette formation devrait offrir des possibilités de réalisation de recherches sur le terrain et permettre de valider les apprentissages précédents. Dans de nombreux cas, l'enseignement à distance s'avérera approprié, à condition d'être complété par des cours conventionnels de longue durée. (Il importe de souligner que le mot «enseignant » englobe ici tout

intervenant dans des structures informelles, telles que celles des projets communautaires ou destinés aux jeunes. Quoique les circonstances soient variables, ces derniers ont souvent encore moins de possibilités de formation et de perfectionnement professionnels.)

- **Le rôle des industries des médias.** Les médias eux-mêmes sont, à de nombreux égards, le support le plus évident d'une éducation aux médias : ils sont dans certains cas obligés d'enseigner les compétences nécessaires à leur interprétation. Toutefois, les producteurs ont souvent besoin d'être convaincus de leur devoir de dispenser une telle éducation, tant à titre « informel », dans le cadre de leur propre travail, que dans celui de partenariats avec des enseignants ou d'autres éducateurs. Les avantages d'une collaboration entre enseignants et producteurs de médias sont évidents, notamment en termes d'accès à des ressources didactiques appropriées, d'information des enseignants et des élèves sur les derniers progrès des industries des médias, et de réponse aux ambitions professionnelles des élèves. Cette collaboration peut revêtir la forme de projets coopératifs, visites, stages, production de matériels didactiques, projections, etc. Ce type d'activité n'est pas forcément incompatible avec les intérêts commerciaux, mais ne devrait pas être vu simplement par les producteurs comme une occasion de faire connaître leur travail ou une forme de « relations publiques ». Par ailleurs, les organismes de réglementation des industries des médias et les départements ministériels compétents ont également une responsabilité dans ce domaine.
- **La participation des parents.** Pour que l'éducation aux médias soit pertinente et transcende les limites de la classe, parents et travailleurs sociaux ont un rôle capital à jouer. Beaucoup de parents sont inquiets au sujet des médias auxquels leurs enfants sont exposés, et se sentent relativement démunis face à cette situation. Ayant eux-mêmes un faible niveau d'éducation aux médias, ils estiment mal les comprendre. Si les parents doivent intervenir, eux aussi doivent être recrutés et préparés comme des participants actifs, au lieu de s'entendre simplement dire ce qu'ils devraient faire ou ne pas faire. Toute initiative visant les parents doit tenir compte des différences culturelles et des réalités quelquefois difficiles rencontrées pour élever les enfants. Bien qu'il existe en ce sens des pratiques recommandables qui pourraient être mises en commun et diffusées plus largement avec profit, c'est un domaine dont le potentiel a été généralement peu exploré.
- **La participation des groupes de jeunes.** Fournir équipements, formation et soutien à des groupes de jeunes plus ou moins indépendants est un autre axe capital de l'éducation aux médias. Ces groupes peuvent se former dans les structures scolaires officielles, mais ils fonctionnent mieux dans des situations plus informelles et, nous l'avons dit, les éducateurs concernés ont beaucoup à apprendre des formes « d'éducation par les pairs » qui se développent dans ces contextes. Il existe un fort potentiel au regard de la participation de jeunes professionnels des médias à ce travail, notamment auprès de groupes défavorisés qui, autrement, n'auraient pas accès aux médias. L'action sur le terrain n'est pas récente, mais les documents sont insuffisants, de même que le dialogue entre intervenants. D'autre part, les possibilités de formation sont inégales et souvent inadaptées. Les groupes de jeunes ont à l'évidence beaucoup à tirer d'une mise en réseau avec des homologues se trouvant dans une situation similaire, et il est

urgent de créer des circuits pour diffuser et montrer le travail réalisé par ces jeunes sur différents médias, entre autres par les voies médiatiques principales.

- **Les matériels et ressources didactiques.** Quelle que soit la nature évolutive et parfois éphémère du contenu de l'éducation aux médias, les matériels didactiques peuvent avoir une longue durée de vie s'ils sont conçus avec soin et professionnalisme. Ils peuvent servir en eux-mêmes de support de formation, surtout s'ils s'accompagnent des documents appropriés, et une formation complémentaire à l'appui de leur utilisation peut être hautement profitable. Ces matériels doivent être de grande qualité, pas forcément dans leur présentation physique mais en termes de recherches et d'évaluation préalables à leur conception. Il importe en outre de spécifier les niveaux de ressources nécessaires à une mise en pratique efficace : l'éducation aux médias n'a pas à être une entreprise de haute technologie, mais elle devrait du moins refléter l'accès des élèves aux technologies médiatiques hors de l'environnement scolaire.
- **L'organisation des intervenants.** Tous les partenaires de l'éducation aux médias – enseignants, producteurs, parents et jeunes – ont aujourd'hui besoin de pouvoir partager leur expérience, échanger des ressources et collaborer à l'élaboration de nouveaux plans et projets de programmes d'études. Pour les enseignants, ces possibilités de nature informelle peuvent être offertes par la section locale d'une association. Si les associations concernées sont démocratiquement constituées et restent à l'écoute des enseignants en exercice, elles peuvent se faire bien entendre dans les débats nationaux sur les politiques éducatives. Elles peuvent également parrainer des publications écrites par et pour les enseignants, des événements ou conférences organisés dans le cadre de la formation continue, ainsi que la création de réseaux électroniques entre enseignants et établissements. Cependant, il faudrait aussi d'autres associations spécialement destinées à rassembler les différents partenaires et à encourager le dialogue entre eux.
- **La recherche et l'évaluation.** L'éducation aux médias devrait évidemment refléter dans sa pratique les progrès théoriques accomplis d'une part dans la compréhension de la relation des jeunes avec les médias, d'autre part sur le plan de la pédagogie. Pour le premier de ces aspects, il existe maintenant des réseaux bien implantés de chercheurs travaillant sur ces questions, mais le dialogue doit être développé entre ces réseaux et les éducateurs qui travaillent directement au contact des jeunes. Concernant l'aspect pédagogique, le présent document identifie plus haut un certain nombre de points appelant des recherches plus systématiques et soutenues. En gros, ces points comprennent : la nature de l'apprentissage de l'élève à l'égard des médias ; les liens entre les dimensions « conceptuelles » et « affectives » de l'éducation aux médias, et les relations entre « théorie » et « pratique ». Il est nécessaire, en particulier, d'évaluer le rapport entre l'expérience de l'éducation des médias vécue par les élèves en milieu scolaire et leur utilisation et leur interprétation de ceux-ci hors de l'école. Des recherches de ce type pourraient débiter dans le contexte du perfectionnement professionnel ou dans celui d'associations locales ou nationales d'enseignants. Elles devraient faire intervenir des universitaires en collaboration avec les enseignants eux-mêmes.



- **Les échanges et le dialogue à l'échelle internationale.** Si un certain nombre des activités évoquées ci-dessus sont mieux organisées au niveau national ou local, plusieurs ont beaucoup à gagner à un dialogue international. Des réseaux (tels que le World Council on Media Education) ont déjà vu le jour dans ce domaine. Leur répartition est toutefois inégale ; le débat international y est dominé par les représentants de pays anglophones, alors que les éducateurs de ces pays auraient à apprendre des traditions autres des pays en développement du Sud. En outre, de tels dialogues et échanges devraient être permanents, et non revêtir la forme de conférences ponctuelles, plusieurs années s'écoulant entre chacune. Les échanges internationaux seront bien moins superficiels si les intéressés peuvent se rencontrer plus durablement dans leurs pays respectifs, par exemple dans le cadre de stages en entreprise.

Tous ces aspects, il convient de le souligner, constituent des éléments interdépendants d'une stratégie globale. L'absence ou l'insuffisance de l'un d'entre eux met en péril tout l'ensemble. Un document de politique générale ou un cadre de programmes d'études resteront lettre morte sans mesures relatives au perfectionnement professionnel. De même, celui-ci et l'organisation des enseignants n'auraient guère de sens sans un tel cadre où s'inscrire. Politique, enseignement et recherche doivent être interconnectés : le développement de chacun doit appuyer celui des autres.

## 6. Recommandations à l'intention de l'UNESCO

En tant qu'organisation internationale, l'UNESCO occupe une position unique pour soutenir certaines de ces initiatives, directement aussi bien qu'indirectement. Une partie des recommandations implicites dans le reste de cette étude sont reprises et développées ci-après. A ce stade relativement peu avancé, il ne s'agit nécessairement que de propositions provisoires. Une consultation additionnelle des intéressés sera nécessaire et, bien entendu, toute initiative à laquelle l'UNESCO décidera de donner suite sera soumise à consultation et collaboration avec d'autres organismes compétents.

A **court terme** (6 mois), deux actions seront entreprises en application du reste du contrat d'auteur actuel :

- La préparation d'une publication destinée aux enseignants. Il s'agit d'une introduction à l'éducation aux médias, répondant aux grandes questions suivantes : pourquoi (les fondements de l'éducation aux médias), quoi (définitions de l'éducation aux médias), où (programmes et établissements d'enseignement) et comment (aspects pédagogiques et pratiques).
- La préparation d'une courte publication destinée aux élèves et jeunes de 10 à 14 ans. Cet ouvrage répondra aux questions posées par les « concepts clefs » décrits au point 4 de la présente étude, notamment : les organismes (qui détient les médias et comme travaillent-ils ?) ; les représentations (comment les médias représentent-ils le monde et les groupes sociaux spécifiques en son sein ?) ; les langages (comment les médias créent-ils du sens ?) ; les publics (comment les individus utilisent-ils et interprètent-ils les médias ?). Après consultation du

comité de lecture, il pourra être décidé de circonscrire cette publication à un domaine clef des médias.

A **moyen terme** (18 mois), les initiatives suivantes pourraient être mises en œuvre :

- L'organisation d'une réunion internationale restreinte, de haut niveau, d'experts de ce domaine, en vue de l'adoption d'une déclaration ré-énonçant et redéfinissant les bases de l'éducation aux médias à la « troisième ère médiatique », qui sera diffusée auprès des ministères nationaux de l'Education et des autres organismes compétents.
- La compilation d'exemples de cadres nationaux et régionaux de programmes d'études et la réalisation d'un rapport d'évaluation identifiant points communs et différences, qui guidera les futurs responsables de l'élaboration de tels cadres.
- La création d'un site Internet visant à faciliter l'échange de ressources entre les enseignants et la diffusion du travail réalisé par les élèves sur différents médias. Un soutien devrait être apporté ici à la traduction, les ressources existantes sur l'Internet en matière d'éducation aux médias figurant essentiellement en anglais.
- La création d'un site parallèle pour les jeunes concernés par la production médiatique, qui accueillera les liens avec des sites produits par les jeunes eux-mêmes et leur donnera des possibilités directes de débat et d'échange, par exemple par le biais de « chats ».
- L'établissement de liaisons relatives à l'éducation aux médias sur le réseau d'écoles de l'UNESCO, en vue de faciliter les échanges et le dialogue entre élèves. Ces liaisons pourraient être utilement documentées par des chercheurs et rédigées et publiées pour une plus large diffusion.
- La production d'autres publications sur des aspects spécifiques de l'éducation aux médias, à l'intention des enseignants, des parents et des élèves.

A **long terme** (2-3 ans), l'UNESCO devrait envisager la création, parallèlement au Centre international d'échange d'information sur l'enfant et la violence à l'écran, d'un centre analogue sur l'éducation aux médias. Ce pourrait être l'objectif d'une série d'initiatives suivies, notamment :

- L'organisation d'un cours d'été international annuel sur l'éducation aux médias à l'intention des experts, lesquels y seront encouragés à partager leurs compétences « en cascade ». Un soutien spécifique devra être apporté aux représentants des pays défavorisés.
- L'organisation d'un atelier/festival international annuel destiné aux groupes de jeunes concernés par la production médiatique, avec présentations ou projections de leur travail et débat sur des aspects pertinents (formation, évaluation, présentation, diffusion, etc.).
- La mise en place d'un fonds de ressources didactiques et pédagogiques pour l'éducation aux médias consultable à l'échelle internationale, une aide devant être

fournie pour la traduction des ressources existantes ou leur adaptation aux contextes nationaux.

- La réalisation d'une étude consacrée à l'éducation aux médias dispensée avec la participation des parents. Une telle étude collationnerait et évaluerait les ressources didactiques existantes et passerait en revue les recherches menées sur le rôle des parents et des familles dans le développement de cette éducation.
- La publication d'un bulletin périodique et/ou d'un annuaire présentant des comptes rendus sur les pratiques recommandables et les derniers progrès dans ce domaine.

En outre, l'UNESCO pourrait apporter un soutien financier direct, éventuellement en collaboration avec une fondation ou une organisation caritative internationales, aux activités suivantes :

- Octroi d'aides à des groupes d'enseignants nationaux ou locaux travaillant sur des recherches et des projets de développement spécifiques.
- Stages en entreprise et échanges d'enseignants au niveau international, visant à faciliter le partage des compétences. Là encore, un soutien devrait être apporté aux candidats de pays défavorisés.
- Recherches en vue de la production de comptes rendus documentés et évalués de pratiques pédagogiques et de modèles de progression d'apprentissage.

*Certains paramètres généraux ont été définis ici pour les actions futures à entreprendre dans ce domaine. En mettant en place ces actions, l'UNESCO s'attachera à revoir les approches de l'éducation aux médias émanant de différentes régions et de différentes zones culturelles et linguistiques, et à encourager la communication à l'échelle planétaire entre les divers participants.*

*Les réactions à tout aspect abordé dans la présente étude seront les bienvenues ; prière de les adresser à l'auteur : professeur David Buckingham, Director, Centre for the Study of Children, Youth and Media, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H0AL, England. E-mail : d.buckingham@ioe.ac.uk*

## ANNEXE

### **Déclaration de Grunwald sur l'éducation aux media**

Conscients de l'importance que présente l'amélioration des relations entre éducation et communication dans notre société, des éducateurs, des communicateurs et des chercheurs venant de 19 pays et participant à un Symposium international réuni à Grunwald, en République Fédérale d'Allemagne, du 18 au 22 janvier 1982, à l'invitation de l'UNESCO, ont adopté la déclaration suivante :

Nous vivons dans un monde où les media sont omniprésents : un nombre croissant d'individus consacrent une grande part de leur temps à regarder la télévision, à lire des journaux et des revues, à écouter des enregistrements sonores ou la radio. Dans certains pays par exemple, les enfants passent déjà plus de temps devant un écran de télévision qu'à l'école.

Plutôt que de condamner ou d'approuver l'incontestable pouvoir des media, force est d'accepter comme un fait établi l'impact significatif qui est le leur et leur propagation à travers le monde, et de reconnaître en même temps qu'ils constituent un élément important de la culture dans le monde contemporain. Il ne faut sous-estimer ni le rôle de la communication et de ses media dans le processus de développement, ni la fonction instrumentale qu'exercent les media pour favoriser la participation active des citoyens dans la société. Les systèmes politiques et éducatifs doivent assumer les obligations qui leur reviennent pour promouvoir chez les citoyens une compréhension critique des phénomènes de communication.

Malheureusement, la plupart des systèmes formels et non formels d'éducation ne se mobilisent que faiblement pour développer l'éducation aux media ou l'éducation à la communication. Trop souvent, un large écart sépare fâcheusement les expériences éducatives que proposent ces systèmes et le monde réel où vivent les hommes. Pourtant, si les raisons qui militent en faveur d'une éducation aux media conçue comme une préparation des citoyens à l'exercice de leurs responsabilités sont dès maintenant impérieuses, elles deviendront irrésistibles dans l'avenir proche avec les développements de la technologie de la communication comme les satellites de radiodiffusion, les systèmes de câble bidirectionnels, la combinaison de l'ordinateur et de la télévision, les vidéocassettes et les vidéodisques qui auront pour conséquence d'accroître les choix des utilisateurs de media.

Les éducateurs responsables n'ignorent pas ces développements et s'efforcent au contraire d'aider leurs étudiants à les comprendre et à percevoir la signification des conséquences qui en découlent, notamment la croissance rapide d'une communication réciproque favorisant l'accès à une information plus individualisée.

Cela ne signifie pas qu'il faille sous-estimer l'influence qu'exerce sur l'identité culturelle la circulation de l'information et des idées entre les cultures par les media de masse.

L'école et la famille partagent la responsabilité de préparer les jeunes à vivre dans un monde dominé par les images, les mots et les sons. Enfants et adultes doivent être

capables de déchiffrer la totalité de ces trois systèmes symboliques, ce qui entraîne un réajustement des priorités éducatives, lequel peut favoriser à son tour une approche intégrée de l'enseignement du langage et de la communication.

L'éducation aux media sera plus efficace si les parents, les maîtres, le personnel des media et les responsables des décisions reconnaissent qu'ils ont tous un rôle à jouer pour favoriser l'émergence d'une conscience critique plus aigüe des auditeurs, des spectateurs et des lecteurs. Renforcer l'intégration des systèmes d'éducation et de communication constitue sans nul doute une mesure importante pour rendre l'éducation plus efficace.

C'est pourquoi nous lançons aux autorités compétentes un appel en vue de :

- 1) organiser et soutenir des programmes intégrés d'éducation aux media s'étendant du niveau préscolaire à l'université et à l'éducation des adultes et visant à développer les connaissances, les techniques et les attitudes propres à favoriser le développement d'une conscience critique et par conséquent d'une compétence plus grande parmi les utilisateurs des media électroniques et imprimés. Idéalement, ces programmes devraient aller de l'analyse du contenu des media jusqu'à l'emploi des instruments d'expression créatrice, en passant par l'utilisation des canaux de communication disponibles fondée sur une participation active ;
- 2) développer les cours de formation destinés aux éducateurs et différents types d'animateurs et de médiateurs, visant à la fois à améliorer leur connaissance et leur compréhension des media et à les familiariser avec des méthodes d'enseignement appropriées en tenant compte de la connaissance des media souvent considérable mais encore fragmentaire que possèdent déjà la plupart des étudiants ;
- 3) stimuler les activités de recherche et développement intéressant l'éducation aux media dans des disciplines comme la psychologie, la sociologie et les sciences de la communication ;
- 4) soutenir et renforcer les actions entreprises ou envisagées par l'UNESCO qui visent à encourager la coopération internationale dans le domaine de l'éducation aux media.

Grunwald, 22 janvier 1982

**SEMINAR ON**  
**YOUTH MEDIA EDUCATION**

**organized by**  
**UNESCO and the Universities of Goteborg (Clearing House**  
**UNESCO-NORDICOM), Barcelona (Autónoma-Cabinete de**  
**Educacion y Comunicación) and Sevilla-International, the AITED,**

**CANAL SUR, the European Observatory on Children's  
Television, Barcelona.**

Sevilla, 14 & 15 February 2002

DRAFT DOCUMENT, dated on the 1st of September, '01

Objectives of the Seminar

Contributing to a UNESCO strategy for the biennium 2002-2003 for the promotion of Media Education through regional approaches designed to:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Encourage the development of Media Education through formal/informal education, computer based media and broadcasting programming.</i></li><li>• Propose innovative legislation and regulations favouring educational programmes and school curriculum</li><li>• Improve co-operation between government officials, researchers and media practitioners</li></ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Background information**

From 1995 onwards, UNESCO embarked on a series of actions designed to federate NGOs campaigning against paedophiliae on the Internet which culminated in the venue of a conference in Paris in January 1999.

From that point, several organizations took over these actions and, one year later, UNESCO, Sector for Communication and Information, in accordance with its mandate, resumed its activities towards Media Literacy programmes. This reorientation was triggered by UNESCO National Commissions echoing the public concerns over the explosive growth in the use of new electronic and digital technologies by households, e.g. Internet, computer games and satellite/cable broadcasting.

Reference is the programme defined by the 25th session of the UNESCO General Conference (Paris, November 1989) which included *'the development of critical Media Education, by emphasising the development of critical awareness, the ability to react to any kind of information received and the education of users to defend their rights'* .

Later the Toulouse Colloquy in July 1990, the Forum of Researchers in Paris in April 1997 and more recently the International Conference in Vienna in April 1999, introduced important elements for the current programme reorientation.

However, the latest scientific world meetings attended by UNESCO (Paris, April 1997, Sydney, November 2000 and Thessaloniki, March 2001) indicate clearly the need for a much more efficient approach for creating local sustained exchanges between researchers and practitioners, national regulatory authorities, broadcasters, media producers and educationalists.

Although the tendency in different parts of the world has been to consider Media Education as an all-embracing ideology, its further development differs widely in terms of substance and form. Some countries have adopted a rational approach including Media Education in their school curricula while in others, it is still in its infancy or has not yet begun. And this in spite of the fact that different academic traditions have generated a wide variety of strategies and objectives following cultural and language linkages.

The meeting is planned as an event in which participants are invited to make recommendations for UNESCO renewed media literacy programmes through decentralized actions to bring about synergies between:

- Media researchers **and** practitioners; educationalists, TV producers and electronic games developers.
- Specialized research and learning centres **and** governmental authorities responsible for school curricula development.
- Legislators, regulatory authorities, TV broadcasters (specially PBS) **and** viewers/listeners, consumers' associations and specialized independent AV producers.

The information society, while changing the means of learning, offers a unique possibility to create new specialized distant education structures and stimulate participatory development. That is why those meetings could promote a new approach to understand the media as well as a better and critical use of information by youngsters.

For the coming two years (biennium '02-'03) UNESCO will organize a number of meetings in Latin America, Southern Africa, the Caucasus, the Asia-Pacific region and the Mediterranean. They should enable researchers and educators to learn from their own regional surroundings, often speaking the same language, without costly travel or lengthy work disruption. Meanwhile, internationally renowned experts could participate by transferring their knowledge and assist in developing local tailored solutions.

## **Documentation**

UNESCO will forward to the participants three main documents prepared by the Media Centre of the University of London:

- A theoretical framework paper commissioned by UNESCO.
- The report of a worldwide survey made during the summer of 2001
- Two pilot publications: a teachers' guide and a brochure for adolescents.

Participants are invited to send well in advance to UNESCO any contribution supporting the above set of objectives not exceeding three typed pages in English or French.

## **Organization of the meeting**

Purpose of the meeting is to gather the expertise and recommendations for establishing the methods to be applied regionally to stimulate Media Literacy programmes.

While Dr. David Buckingham and Ms Kate Domaille (University of London) will present the theoretical framework and the survey, different interveners will coordinate the working sessions through debating and collecting different inputs and contributions. At the working sessions participants will be led alternatively by Dr. Ulla Carlsson and Dr. Cecilia von Felitzen (University of Goteborg, UNESCO Clearinghouse on Violence on the Screen, Professor Joan Manel Perez i Tornero (Autonom University of Barcelona / AITED) and Professor José Antonio Ortega Carrillo (University of Granada) and Professor Divina Frau-Meigs (University of Versailles-GRREM), Paris and Dr. Ms. E. Befort, CLEMI

The contributions will be directly edited and structured as a recommendation to UNESCO, Sector of Communication, under the responsibility of Professor Mr. Viçens Gomez í Oliver (European Observatory on Children's Television)

The working language will be English.



**United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation**

## **YOUTH MEDIA EDUCATION SURVEY 2001**

### **FINAL REPORT**

**Prepared for UNESCO**

**Sector of Communication and Information**

**By Kate Domaille and David Buckingham**

**Institute of Education, London University, England**

**November 2001**

To be presented at the UNESCO Seville Seminar,

February 14-17, '01

# CONTENTS

<b>EXECUTIVE SUMMARY</b> .....	4
--------------------------------	---

## **PART 1**

1. Introduction .....	7
2. Overall findings .....	10
3. Key issues .....	14
3.1 Aims of media education .....	14
3.2 Curriculum frameworks .....	17
3.3 Learning and assessment .....	18
3.4 Theory and practice .....	20
3.5 Partnerships .....	21
3.6 Training .....	23
3.7 Needs and obstacles .....	25
4. Recommendations for UNESCO .....	27

## **PART 2**

### **National summaries**

Africa .....	29
Asia .....	32
Australia and New Zealand .....	38
Central/Latin America .....	41
Europe .....	44
Middle East .....	72
North America .....	73

## **APPENDICES**

1. Questionnaire
2. List of respondents
3. Bibliography
4. Questionnaire responses
5. Selected texts submitted

## **EXECUTIVE SUMMARY**

This report presents the results of a global survey of media education, focusing primarily on schools. It summarises the responses made by participants from 35 countries, together with extrapolations from an extensive review of print and web-based materials relating to media education.

The response to this survey suggests that media education has tended to move away from an approach based on ‘inoculation’ towards one based on ‘empowerment’. The notion that media education should aim to defend or protect young people against media influence seems to have lost ground in the majority of countries. In its place, we can see the emergence of a more contemporary definition of media education, based on notions of ‘critical awareness’ and ‘democratic participation’.

Despite this clarification of the aims and purposes of media education, the extent to which it translates into classroom practice is variable. In most instances media education is subsumed within the assessment procedures of other subject areas, such as mother-tongue language, social studies or citizenship. This has left media education struggling for recognition in its own right. The lack of accredited status in the school curriculum has created a series of continuing problems for educators, most notably in a lack of training, teaching resources and research.

It is both a source of strength and a mark of optimism that teachers continue to argue the case for media education in relatively difficult circumstances. Throughout the survey responses, evidence was provided of growing support networks amongst teachers and a growth in the publishing of materials. Media education is in evidence in many varied contexts as a direct result of teacher enthusiasm and the will to build local networks to sustain their activities.

Educators have frequently not had the support locally to develop distinctive conceptual frameworks appropriate for the particular contexts in which they work. Consequently the frameworks developed by the Association for Media Literacy in Canada and the British Film Institute in England have been very influential. Some respondents reported unease with transporting essentially 'western' approaches into their own context.

Whilst there was some concern about the dominance of certain models of media education, there was resounding support for the growth in effective international links and access to international dialogue through the exchange of research, teaching strategies, conceptual frameworks and methods of assessment.

Practical production is growing in importance, partly due to the dissemination of Information and Communication Technologies (ICTs). However, there was widespread concern that the spread of ICTs was encouraging a purely 'technical' emphasis on production, which is lacking in critical thinking or questioning.

There was considerable suspicion about the high degree of optimism about the power of technology that currently characterises the debate around ICTs. Some participants saw this as a transitory phase, and argued that eventually it would give way to a more critical, questioning approach; and when this happened, media education was likely to have a great deal to offer.

Partnerships between media education and media providers were regarded as a necessity for the future development of media education in most, though not all, contexts. There were many positive examples of media producers working successfully with educators. These partnerships offered clear gains in terms of providing access to knowledge, institutional practices and arrangements, in terms of sharing expertise and resources, and occasionally in offering some pre-vocational training.

Several respondents acknowledged that UNESCO had played a crucial role in the development of media education at various stages in its history; and most were keen for it to do so once more. Most recognised that UNESCO's role was most appropriately concerned with facilitating international networks and exchanges, and with influencing policy. It was argued that UNESCO should support training, networking and research, for example through the establishment of an International Clearinghouse on Media Education.

# **PART 1**

## **1. INTRODUCTION**

In June 2001, a survey questionnaire was sent to a total of 72 experts on media education in 52 countries world-wide. These individuals, who included academics, policy-makers and educational advisers, had been identified by means of a review of existing print and web-based contact lists. In most cases, we contacted one individual in each country; and requested them, should they not be in a position to complete the questionnaire, to pass it on to a relevant colleague. In a few cases (mostly larger nations), we contacted two individuals. By mid-October 2001, at the point this report was compiled, we had received 42 replies from a total of 35 countries, representing approximately a two-thirds rate of return by country. Although the global spread of responses is good, we hope that it will be possible for the missing responses (which are mostly from smaller countries) to be added shortly. Most of the replies we have received are extremely comprehensive. We have included a list of respondents, together with copies of their replies, in Appendices 2 and 4 respectively.

In addition, we undertook an extensive review of print and web-based materials relating to media education. We drew on a small number of international edited collections of work in the field, and accessed other resources via sites such as the University of Oregon's 'Media Literacy Online' and the UNESCO Clearinghouse for Children and Violence on the Screen. This material was combined with additional publications and documents sent to us by our survey respondents. This enabled us to address some of the absences in our questionnaire responses, and to gain a broader view. A complete bibliography of this material, and a selection of some of the most immediately relevant papers, is included in Appendices 3 and 5 respectively.

A copy of our questionnaire is included in Appendix 1. It addresses three key areas, as follows:

1. Media Education in Schools: the extent, aims and conceptual basis of current provision; the nature of assessment; and the role of production by students.
2. Partnerships: the involvement of media industries and media regulators in media education; the role of informal youth groups; the provision of teacher education.
3. The Development of Media Education: research and evaluation of media education provision; the main needs of educators; obstacles to future development; and the potential contribution of UNESCO.

On the basis of this research, we believe we have been able to develop a reasonably authoritative overview of the current state of development of media education around the world.

Nevertheless, it is important to recognise several limitations to our study. Firstly, we should acknowledge that it is genuinely difficult to obtain a complete overview. Education systems in many countries are typically diverse and fragmented: while some are highly centralised, many retain a strong element of local or regional control, and there are often parallel systems (such as public and private schools, or denominational and non-denominational schools) as well as different forms of governance, even within predominantly state-run systems. Furthermore, as we have discovered, media education tends to appear in different curriculum locations in different countries. All this makes it very difficult to generalise.

Secondly, there is obviously a limit in the extent to which we should rely on published sources, official documents, policy papers, and so on. These provide recommendations for classroom practice, or representations of it; but they do not necessarily correspond to what is happening 'on the ground'. Our selected experts provided accounts that sometimes contradicted the 'official version' contained in such material; and in some instances, they even contradicted each other. One of our key findings is that there is an extraordinary dearth of systematic, reliable research in this field; and as such, the material we have gathered is bound to be partial and



impressionistic. Several of our respondents directly acknowledged this.

Thirdly, there is a risk that derives from the tentative and still somewhat 'pioneering' status of media education. We suspect that advocates of media education may be inclined to 'talk up' or exaggerate the extent of what is taking place, in the understandable hope that this will help to promote it. This is characteristic of most new educational movements; but it should encourage us to take a somewhat cautious approach to some of the claims that are made.

One final caveat is worth noting here. Our research focused primarily on media education in *schools*. This seemed to be an appropriate choice, given the potential scope of the survey at this stage in UNESCO's current initiatives. However, this does not at all imply a lack of interest in other potential sites of media education. Indeed, we suspect that in several countries (such as the USA or parts of Latin America) the most interesting and productive work is happening outside the formal education system, in the context of local youth and community-based projects. We included a question about this in our survey; and yet it was quite striking that many respondents did not seem to know of any such work taking place. While this might be taken simply to suggest that such work does not exist, it is probably more likely that basic information about such 'informal' media education initiatives has not yet been gathered or circulated - not least because this is such a decentralised and diverse field. We suspect that there is a lack of connection between 'formal' and 'informal' media education of this kind; and we include a recommendation on this issue in our conclusions.

Our analysis of the data we have gathered is organised as follows. Part 1 of the report begins with some very broad generalisations about the overall state of development of media education. This is followed by a discussion of some of the more specific issues addressed in our questionnaire survey. The first part of the report concludes with a summary of the respondents' recommendations for UNESCO's future initiatives in this field. Part 2 contains continent-by-continent and country-by-country summaries of the current state of development of media education, based on the data we have gathered. The responses themselves, together with

accompanying materials and a bibliography, are contained in the appendices. Readers are advised to study these for more detail about particular initiatives or further references to policy and practice in specific national contexts.

## **2. OVERALL FINDINGS**

In many countries around the world, the past two decades have seen extensive and far-reaching changes in educational policy and practice. Despite this general climate of change, however, it would seem that media education has made very uneven progress. In many cases, one can see bursts of innovative activity that have not ultimately been sustained; while in others, potential advances on the level of national policy have subsequently been overturned. Some countries (such as Hungary and New Zealand) currently seem to be riding on the crest of a media education wave; although in others (such as Japan and South Africa) there is considerable frustration about the failure of policy-makers to address media education in any coherent way. In many developing countries, where educators are largely preoccupied with providing basic print literacy, media education is only just beginning to register as a concern; while in the countries where media education is most firmly established in the curriculum (such as Canada and England), there are clear signs of weariness among its most prominent advocates.

Where media education exists at all as a defined area of study, it tends to take the form of an elective or optional area of the secondary school curriculum, rather than a compulsory element. There is very little evidence internationally of systematic or extensive media education provision for younger children (under the age of 11). In many countries, there is considerable uncertainty about whether media education should be regarded as a separate curriculum subject, or integrated within existing subjects. It appears most frequently as a 'pervading' element of the curriculum for mother-tongue language or social studies (or its equivalent). In this context, however, it is often loosely defined, and is rarely assessed as such: in the words of our Scottish

respondent, it is 'everywhere and nowhere'. Media education is also sometimes confused with educational media - that is, with the use of media technology for educational purposes. In these contexts, media education often appears to be regarded as a means rather than an end in itself. Only in a few countries does media education form a substantial, assessed part of the mother-tongue language curriculum (e.g. Canada, New Zealand, Australia) or a separate examined course (e.g. England).

In this situation, the development of media education frequently depends upon the initiative of committed teachers, often working in isolation. The most urgent need identified in our survey is for sustained, in-depth teacher training, both at initial and in-service levels. Even in countries where media education is comparatively well-established, there are very few opportunities for training, and only a minority of teachers are reached by it. Meanwhile, arguments for media education have generally met with resistance or indifference from policy-makers: many of our respondents suggested that media education was not really on the policy agenda in any form. As a result, media education suffers from a lack of funding, and a lack of recognition (for example, by universities); and particularly in poorer countries (though not only there), the efforts of teachers are hampered by a lack of basic equipment and resources. In general, there has been little sustained support for media education initiatives from the media industries or from regulatory authorities; and with a few exceptions (e.g. Russia, England, Sweden), there has been an absence of basic research, particularly into questions about students' learning and about the effectiveness of media education programmes.

There are many reasons for this relative lack of progress, although a full discussion of these would take us beyond our brief here. Among those cited by our respondents are the relative - and in some instances increasing - conservatism of education systems; the resistance to regarding popular culture as worthy of study; and the potentially threatening nature of the kinds of 'critical thinking' which are inherent to media education. These are all well-documented in the media education literature.

The comparison with the rapid diffusion of information and communication technologies (ICTs) in education was also made by many respondents. Some argued that the massive injection of funding in this area offered considerable potential for developing creative work with media in schools (e.g. China, Hong Kong, Canada). In other contexts, however, the drive towards ICTs was seen to be undermining arguments for media education: in Japan, for example, the use of ICTs in education was seen primarily as a quick way of raising a 'tech-savvy' workforce, while in Denmark ICTs are largely the preserve of computer educators, rather than being addressed within a critical media education framework. However, several respondents suggested that this situation was likely to change over the longer term. They argued that the naive optimism about the power of technology that currently characterises the debate around ICTs would eventually give way to a more critical, questioning approach; and when this happened, media education was likely to have a great deal to offer.

Despite this rather bleak picture, our survey also suggests several grounds for optimism. Many of the questionnaire responses and much of the material we have reviewed display a high degree of commitment, and a lucid sense of the aims and objectives of media education. In many countries, media education is informed by a rigorous and systematic conceptual framework that is clearly reflected in teaching materials, syllabus documents and the like. In general, there is a good deal of consensus among our respondents (and, by extension, among those active in the field) about the aims and characteristics of media education - even if this is not yet recognised by policy-makers or by the educational world in general.

In a number of contexts, teachers have formed supportive networks and associations that encourage the exchange of good practice, and the development of dialogue and debate on the future of the field. Many such associations publish newsletters or journals, and some sustain extensive websites. In some countries, there are well-established partnerships with media producers and regulators, and successful instances of peer-training (e.g. New Zealand, Australia, the work of the CBFA in South Africa). Even in countries where media education is less well developed, there have been productive relations with broadcasters (e.g. Hong Kong);

and publishing companies have been willing to publish textbooks and classroom resources (e.g. China, Japan, Malta).

It is both a source of strength and a mark of optimism that teachers are continuing to argue the case for media education in relatively difficult circumstances. In recent years, significant gains have been made in countries like Russia and Hungary that have seen the establishment of formal curricula in media education, due in no small part to the continuous campaigning of local teachers and practitioners. Despite the fact that many media educators are working in isolation, they are occasionally very effective in making their voices heard. They are also increasingly keen to engage in international dialogue, and to share approaches and resources.

Above all, it is very clear what media educators need if the field is to expand and develop. These needs - and the part that UNESCO might play in meeting them - are addressed in Section 4 below.

### **3. KEY ISSUES**

#### **3.1 AIMS OF MEDIA EDUCATION**

Historically, media education has tended to move away from an approach based on 'inoculation' towards one based on 'empowerment'. These are admittedly loose terms, but they were recognised and used by many of our respondents. The notion that media education should aim to defend or protect young people against media influence seems to have lost ground in recent years. Even where our respondents recognised that this approach was still prevalent in their own countries (e.g. Hong Kong, USA), they tended to reject it or suggest that it needed to be superseded. The more contemporary definition of media education seems to be based on notions such as 'critical awareness', 'democratic participation' and even 'enjoyment' of the

media. This emergent approach also affords a more prominent role for media production by students. In Spain, for example, media education is argued for in terms of students becoming 'critical citizens' and gaining opportunities to become part of a 'media community'; in Denmark it is seen as necessary 'in order to empower students as strong individuals in a democracy'; while in Sweden students engage in media education in order to help them in 'expressing themselves, their knowledge and their feelings'.

In several countries, the term 'media literacy' is used more widely than 'media education'. This reference to literacy is partly strategic, since it offers a basis for including media alongside print in the established mother-tongue language curriculum. This is where media education is most frequently to be found, even in countries where it is very well-established (e.g. Australia, Canada, England). However, this use of the term 'literacy' also reflects a broader argument about the changing needs of learners in a media-saturated world. Several of our respondents insisted on the need for a broader conception of 'literacy' if education is to address contemporary realities (e.g. Japan). It is vital to emphasise here, however, that this notion of 'literacy' is not a functional or instrumental one: for nearly all our respondents, media literacy was very clearly defined as a form of *critical* literacy.

Several respondents also maintained that media education necessarily entails a more 'active', 'student-centred', 'participatory' pedagogy. Media education was, it was argued, a matter of 'learning by doing'; and it was an area in which teachers needed to recognise the considerable knowledge and expertise of their students. This was particularly the case in relation to the need for students to engage in practical media production, but it was frequently seen as a more general requirement. Here again, media education may be at odds with the predominantly conservative ethos of most education systems.

Of course, the history of media education is bound to be inflected by local and national contexts and concerns, and should not be completely subsumed under this 'grand narrative'. For example, the responses and material submitted from Ireland and Russia offer particularly useful

histories which point to the diverse origins and traditions of media education in those countries. Different aims and approaches often exist side-by-side, with little attempt to bring them together. Indeed, given the relative novelty of media education in many contexts, it could be seen as distinctly counter-productive to seek to impose a singular model.

Generally speaking, however, countries with a less well-established tradition of media education still seem to be informed by a perceived need to 'protect' young people from the media. For example, this aim is clearly apparent in the report submitted by UNDA (the International Catholic Association for Radio and Television) which was one of the few sources we were able to locate relating to Africa. Here, the aim of media education is to save young children from 'unsuitable material'; or, in a more directly political vein, to ensure that they recognise the differences between imported culture and 'authentic' culture. However, these motivations are by no means confined to developing countries. The responses from the USA, for example, reflect the continuing influence there of an 'inoculative' approach in relation to issues such as media violence, drugs and sex.

In many countries, there exist clear policy statements from central government agencies, which require media education to be delivered as part of mother-tongue language teaching or in social studies (or related areas like political education or citizenship). However, this rhetorical certainty is often undermined by the lack of any follow-up strategy in the form of clearly assessed activities or models of student progression in skills and competencies (see below). These different locations for media education obviously have implications in terms of how its aims are defined. Media education often seems to be used as a pretext for work on language or social issues, and to be assessed in these terms; and as a result, aims specific to media education tend to be marginalised. In more decentralised education systems (e.g. India, China, USA), there are often significant discrepancies between the aims of central government and those of local educators.

### **3.2 CURRICULUM FRAMEWORKS**

If most practitioners are clear about the broad aims of media education, the extent to which these are translated into classroom practice is highly variable. A clearly defined conceptual framework for the curriculum is obviously necessary, both in order to ensure that teachers and students are aware of the specific aims of the classroom activities they undertake, and in order to provide an agreed basis for assessment. Some of our questionnaire responses identify frameworks that are primarily defined in terms of skills or competencies, or in terms of content; while others suggest that no clear framework exists. However, many countries do now possess an explicit conceptual framework for the media education curriculum; and many respondents suggested that such a conceptual framework was necessary even if it was not already in place.

The frameworks developed by the Association for Media Literacy in Canada and the British Film Institute in England (which are closely related) have been very influential internationally, even in very different cultural contexts. Most countries that have an explicit framework use some variant of these, while others appear to have adopted one or other of them wholesale (in some cases via the translation of relevant textbooks). Broadly speaking, there are four key areas that emerge as the common conceptual concerns of media education, although they are often described or labelled in different ways. They can be grouped as follows:

1. Representation: media messages and values - 'media and society' - stereotyping - selection and point of view
2. Language: media aesthetics - media as constructions - realism - narrative - conventions and genres (these issues are often addressed through student production)
3. Production: media industries/ organisations/institutions - economics /professional practice



4. Audience: personal response and involvement in media - consciousness of own media use - the role of media in identity

Among these, different areas tend to be prioritised in different contexts, not least as a result of the location of media education in the curriculum. Thus, while issues of 'representation' are fairly consistently addressed across the board, 'language' tends to be emphasised in the context of mother tongue language teaching, while 'production' often features more strongly in the context of social studies or citizenship education. With few exceptions (e.g. England, Canada, Australia), the area of 'audience' tends to be addressed through personal reflection on the part of individual students, rather than analysis of social differences among media audiences.

Some respondents were concerned about the dominance of 'Anglo-Saxon' or 'Western' models, and expressed the need to develop conceptual frameworks that were more appropriate to their educational and cultural contexts. In the absence of support and resources to undertake this work, however, it is likely that these conceptual models will continue to be the most influential.

### **3.3 LEARNING AND ASSESSMENT**

Predictably, only countries with the most developed media education curricula have clear specifications of the skills and competencies that are expected at different levels, and of how they are to be assessed (for examples, see the extracts from New Zealand's new technical and vocational curriculum in media and from the Hungarian curriculum in Appendices 4 and 5). Respondents identified several overarching difficulties as regards assessment. In many instances, it seems that media education is included in curriculum documents, but is not separately assessed in its own right (or indeed assessed at all). As noted above, media work is frequently treated as a means to other ends (developing skills in written or spoken language, for example), in which case it tends to be assessed in these terms. Assessment frequently privileges written

communication at the expense of other modes addressed in media education; and this seems to reflect a more general confusion about how 'media literacy' is to be assessed in the first place. As a result, there is very little systematic attention to the question of learning progression.

In several instances, the difficulties of assessment have resulted in considerable frustration. In Chile, for example, the curriculum documents indicate that students should develop critical awareness and actively participate in creating media texts with a clear message; yet there are no defined criteria by which these skills are to be assessed. On the other hand, some respondents appeared to enjoy the freedom that came from a lack of such specification. In the language curriculum in New Zealand, for example, a lack of prescription is seen to allow for considerable flexibility on the part of teachers; while in Uruguay it has meant that media education can be an entirely creative venture, rather than having to be bound by specific theoretical aims.

Some of this optimism derives from an understandable wish to savour what is possible, rather than continually balking at what seems difficult to achieve. In general, however, there is no doubt that the absence of structured assessment procedures has contributed to the lack of status afforded to media education. The fact that media education has largely been subsumed within the assessment procedures of other subject areas has left it continuously struggling for recognition in its own right. One can argue that assessment exerts a much more determining influence on classroom practice than any curriculum document, and as such should be prioritised. Yet even when the criteria for assessment are explicit, the resources and training that teachers require may be lacking.

### **3.4 THEORY AND PRACTICE**

In many countries (with the interesting exception of some Latin American countries), media education is primarily defined as a 'critical' enterprise. However, practical production by students is growing in importance - partly as a result of the dissemination of ICTs - but it

remains marginal in the large majority of cases, particularly where funding is limited. Many of our respondents emphasised the need to integrate 'theory' and 'practice': while they recognised that students were highly motivated towards production activities, they also stressed the need for reflection rather than creative production for its own sake. The latter was seen to be a particular danger with the spread of ICTs, where there is a risk of encouraging a purely 'technical' emphasis on production, which is lacking in critical thinking or questioning.

Nevertheless, in some contexts (e.g. USA, Hong Kong, Canada), the separation between theory and practice was not always seen as negative; and several respondents were quite happy to encourage creative media production as a valid activity in its own right. Likewise, whilst the drive towards ICTs appears to prioritise technical competence with new technology, certain educators did not see this as necessarily incompatible with the kinds of practical or creative tasks that were undertaken in a media education context. As we have noted above, some argued that the 'wiring up' of schools could usher in far greater prospects for media education at a later date, even if it did not appear to do so immediately. They argued that students would need some kind of critical competence in using ICTs (for example, in evaluating information encountered on the Web); and that enabling them to 'cope' with the new technology might eventually accelerate attempts to establish a more formal media education curriculum.

In some contexts, the spread of ICTs, together with partnership projects with newspapers and TV stations, has led to a growing emphasis on the vocational (or pre-vocational) aspects of media education. This may well be a consequence of media education needing to account for itself in a new educational context characterised by a strong emphasis on technical skills and competence. In others, however, these developments have merely highlighted the division of skills in media teaching and learning. As one researcher put it, 'students have the technical know-how, but not the critical sense - with teachers it is exactly the opposite'. And despite gaining greater access to computers, even in industrialised countries schools are often woefully short of other kinds of equipment, such as television sets (see the Belgian report in Appendix 5).

Ultimately, it is possible that the advent of ICTs will reconfigure the relationship between theory and practice in media education; and that it may result in a broader re-definition of the subject field. On the other hand, media education may well have a great deal to contribute to the development of critical educational thinking in relation to ICTs. There is a potential for dialogue here which seems, at least at present, to be largely unfulfilled.

### **3.5 PARTNERSHIPS**

In principle, respondents accepted that partnerships of various kinds were a necessity for the future development of media education. However, their past experience of such partnerships was uneven.

With a few exceptions (e.g. Japan, Canada, New Zealand), there was very little evidence of regulatory bodies being interested or involved in media education, even though some were inclined to express support in principle. Several of our respondents were uncertain about the meaning of the term 'regulator', however.

In terms of the involvement of media producers, there was considerable variation. In many instances, respondents reported that media companies were indifferent or even hostile towards media education; and in some cases, this was not confined to commercial companies, but extended to public service broadcasters also. On the positive side, several countries have 'Newspapers in Education' schemes; and elsewhere, there are projects in which children work alongside television or film producers (notably in Latin America). The Australian Teachers of Media (ATOM) sponsor annual awards which acknowledge a strong and growing relationship between media providers and media educators. Positive partnerships of this kind offer clear gains in terms of providing access to knowledge, institutional practices and arrangements, in terms of sharing expertise and resources and (in some instances) in terms of providing

vocational advice. As most countries appear to be leaving behind the 'protectionist' approach to media education, the time is ripe for greater collaboration.

In poorer countries with a shorter history of media education, or with less interest from policy makers, the development of media education absolutely relies on such partnerships, for example the production-based projects in China and Hong Kong. In some instances, they are necessary simply in order to ensure the provision of basic resources (e.g. Mozambique).

However, several respondents expressed some scepticism about the value of such initiatives, and others pointed to the dangers of blurring corporate and educational objectives. These arguments clearly relate to broader concerns about the growth of commercial involvement in schooling. Some respondents argued that such partnerships should not be seen merely as a form of public relations for media companies, and that educational aims should be more strongly emphasised. By contrast, one of our Canadian respondents offered an extremely upbeat estimation of the value of such partnerships.

One issue that was raised by several respondents here was that of copyright. While laws on this matter vary significantly, in some countries the work of media educators is significantly constrained by the unwillingness of companies and governments to waive copyright restrictions on educational use.

### **3.6 TRAINING**

The lack of appropriate training for teachers of media education was an almost universal complaint amongst respondents. The lack of a centrally organised strategy meant that teachers were either training themselves or being trained in very *ad hoc* ways. At best, respondents were able to cite a few examples of university-level courses in their country, but the numbers of teachers being trained in this way were considerably short of the numbers required. It was

frequently reported that centralised resources were being spent on ICT training, and that this was superseding any systematic attempt to educate teachers specifically for media teaching.

A high proportion of teachers of specialist media courses have no training beyond a few professional development days. A notable exception would be in Western Australia, where teachers must have a degree in the field and a postgraduate diploma in education and where only trained media studies teachers are appointed to teach the subject. More commonly reported was the case in South Africa, where specialist teacher training for media education is negligible. As in other contexts, teachers of media tend to possess literature degrees and extrapolate their media teaching from their experience with working with texts in literature. This is not only inadequate but often leaves teachers ill equipped to deal with the more sociological or practical dimensions of media education that most countries believe are important.

Even where media education is firmly established in the formal school sector, there is frequently a lack of specialist training for teachers. In Canada, after fifteen years of concerted lobbying, media education is now a mandated part of the curriculum. Yet the fact that there is almost no training means that it is very difficult to put the mandate into practice. In some European contexts (e.g. Denmark, England, Scotland), specialist media courses are now developing in schools. Yet this development has not been met with an increase in specialist teacher training. In England, there is only one specialist course in initial teacher training (for Media with English), with places for a few students each year. Given that more than 50,000 students follow specialist media courses between 14 and 18, the level of teacher training is very far from adequate to meet the demand for specialist teachers. There are Masters degrees and a number of distance learning diplomas available but even this is not in line with the level of expansion in schools. In Greece, a new Media Literacy course designed for Second Opportunity Schools (a continuing education initiative) demands that teachers have initial training in journalism or communication studies and be required to undergo a specialist training programme intended to prepare them in the specific aims, content and pedagogical methods of media education. Otherwise teachers of

media may have little or no formal training and find it hard to gain access to in-service training or further professional development.

This lack of training is being redressed in all kinds of different ways. The world-wide growth of courses in media and communications at undergraduate level means that some teachers will now enter media teaching with a specialist background. There are a few examples of postgraduate courses (e.g. USA) or distance learning (e.g. Spain, England) being established to support the professional development of media teachers. But most often training is provided by less formal organisations and without substantial support from a centralised source. In some instances, training is provided by networks of teachers themselves: in New Zealand, Australia and Canada, for example, there are lively specialist subject associations which produce resources, run conferences and maintain dialogue with practicing teachers on the ground via newsletters or journals. The dearth of training in other contexts has been addressed through a range of publishing initiatives: in Japan, China and Hong Kong, for example, commercial publishers have begun to address the lack of resources and training teachers face. One of the most repeated concerns here was that future training should focus on ways of applying media education principles to the new technologies, in order to counter the instrumental and uncritical approach that is seen to dominate much ICT training

### **3.7 NEEDS AND OBSTACLES**

Our respondents all recognised the importance of formal recognition at government level of the importance of media education as a key area for all students. Most reported that their government pays some lip-service to the ways in which students need to be equipped to cope with life in a multi-media world. But many fewer respondents were able to cite government mandates which specify where in the curriculum and how specifically this might take place.

As we have noted, the most commonly expressed need was for specialist teacher training; and specifically for media education to be implanted in the first phase of teacher education.

Continuous training is necessary to upgrade skills and practices, and to support the ongoing exchange of resources and strategies. In some poorer countries (such as India), the general infrastructure for training teachers is in need of a radical injection of cash in order to improve resources (for example, access to specialist publications and research). By contrast, in Japan it was argued that government's focus on technology had brought about a shift from a critical pedagogy to a training agenda; and in this context, a more 'low-tech' approach to media literacy work might be appropriate. In most countries, however, there is still comparatively little digital technology in schools, and this hinders the development of more practical approaches to media education.

One of the main needs expressed by many respondents is for an authoritative definition of the aims and conceptual basis of media education. While practitioners are generally very clear on these points, they have been less successful in communicating their ideas to politicians; and as a result, politicians tend to view media education suspiciously, or at least with indifference. Even in contexts where media education has quite a strong and established place in the curriculum, the lack of clarity regarding assessment often reduces it to a marginal subject that can be sprinkled across other subject areas and provided for without any specialist training for teachers. Most damning of all is that in a country like Australia, with quite a well established media education history, qualifications in media education are not counted for university entry. The low status of the subject continues to make it difficult to argue for change, leaving educators in a position of lobbying for an area that has no formal recognition.

The absence of research was also registered as an obstacle. Most education systems that are centrally organised or at least centrally assessed are innately conservative in their provision. Rigorous, academic research about the value and effectiveness of media education is necessary if governments are to be persuaded to change policy. Acting internationally would help local providers to draw on successful examples from other contexts, adding to the weight of the



lobby for media education locally. Although such research has been undertaken in some contexts, it needs to be more effectively disseminated.

#### **4. RECOMMENDATIONS FOR UNESCO**

Several respondents acknowledged that UNESCO had played a crucial role in the development of media education at various stages in its history; and most were keen for it to do so once more. While some looked to UNESCO for direct financial support for national initiatives (such as teachers' associations), most recognised that its role was most appropriately concerned with facilitating international networks and exchanges, and with influencing policy.

The following are among the key areas identified as potential arenas for UNESCO, in a rough order of priority:

1. Training. The lack of training was identified by very many respondents as a key obstacle to future development. It was suggested that UNESCO could provide training (via distance learning) as well as offering resources and support for local training initiatives.
2. Resources. Here it was suggested that UNESCO should play a role in enabling educators to share resources, and in supporting those who could adapt and translate resources for different national contexts. A website was seen as a key first step towards achieving this.
3. Lobbying. Many respondents expressed the view that authoritative statements about media education from a body such as UNESCO would assist their attempts to argue the case for media education with national policy-makers. Past or existing statements from UNESCO could also be more widely distributed.
4. Research. It was argued that UNESCO should facilitate the sharing and dissemination of

existing research (for example via a journal) as well as supporting new research initiatives, both local and comparative.

Several respondents pointed to UNESCO's International Clearinghouse for Children and Violence on the Screen, and suggested that many of the above aims could be achieved by establishing a similar institution in the field of media education.

In developing the above initiatives, respondents pointed to a number of concerns that would need to be addressed:

1. Media and ICT. While many respondents welcomed the possibilities of digital media, most argued that media education should encompass the full range of media; and they sought to distinguish their own position from what they saw as the uncritical euphoria surrounding ICTs in education.

2. A global perspective. Several respondents felt that there needed to be a genuine international dialogue about the full range of approaches to media education, rather than one dominated by English-speaking countries. Any initiatives in this field would need to address the issue of translation; and, in the case of conferences or international meetings, provide funding to ensure attendance from developing countries.

3. Copyright. Laws on intellectual property vary a great deal internationally, but in several countries copyright poses significant restrictions on the work of media educators. This issue might be addressed via international legal authorities.

4. Informal and formal media education. As noted in our introduction, there is a need to pull together information about 'informal' media education (which would require a different approach from that adopted in this survey), and to develop connections between this work and that being

undertaken in schools.

## **PART 2**

### **NATIONAL SUMMARIES**

*The following summaries have been prepared on the basis of the questionnaire responses received (Appendix 4) and the supplementary texts submitted (Appendix 5), in addition to other materials consulted (see bibliography in Appendix 3). Readers are referred to these sources for further information.*

#### **AFRICA**

The responses and resources we were able to obtain here referred primarily to sub-Saharan Africa, particularly Southern Africa. In general terms, the mass media experience is younger in Africa than in other contexts. Most media are owned nationally, and until relatively recently media were locally provided. The situation has changed here, as elsewhere, and much more global 'traffic' passes through the airwaves than previously.

Two reported aims for media education in Africa given in 'Educommunication', a Catholic journal of media education (June 2001 No.54: see Appendix 5) state that 'Whatever the political situation, the need for the population to understand truly what is brought by the local, national or international media is important - audiences must identify the source of the information or entertainment programming and the reasons why either the government or the commercial corporation are interested in broadcasting' The second aim is essentially a protectionist one. 'Several countries in Africa talk about having put in place measures to protect the youth for their development and psychological balance to ensure that information materials are not harmful to them.'

Despite such expressed aims, programmes of media education are rare in Africa and often exist outside the context of formal schooling. In **Chad**, one of the aims has been to focus education about the media on freedom of expression; whilst in **Zimbabwe** looking at the media's capacity to entertain, offer relaxation, and at the same time be the means to call for justice, love and compassion is seen as the primary focus. The picture gathered here has come from initiatives undertaken in conjunction with the Catholic Church in Africa and therefore only partially represents what may be going on there. There seems to be little activity in teacher training or evaluative research, making it difficult to assemble a clearer picture of what is happening in this continent.

In general, it seems reasonable to assume that the imperatives of basic print literacy will take precedence over calls for 'media literacy'. In **Mozambique**, for instance, teaching *through* the media is the primary focus of media education. Teachers use media texts to teach with because there is a shortage of reading material. Students are expected to understand media texts but there is no reference to any critical engagement with them. Production work is minimal, few schools have the resources to conduct practical work and tasks such as creating a page for a newspaper are assessed entirely in terms of the student's facility with language rather than their understanding of the construction of a media text. Few partnerships exist between the media sector and education.

The most significant exception here is in **South Africa**. Political reform and the political transformations of the 1990s have given rise to debates around education and the formation of a national curriculum under the control of a single National Department of Education. The First National Curriculum (referred to as Curriculum 2005) is being introduced incrementally, though debate continues about its constitution and method of delivery. Media education has found some place here. Previously media education took place in the more privileged sectors of the population but the national curriculum proposals suggest that some underlying principles for

media study will now be included in a more explicit way. The South African national curriculum is attempting to move away from a content-led to an outcomes-based pedagogy, although this shift is in the process of occurring rather than formally settled.

The National Curriculum does not provide a specifically focused subject area for media education but there are clear opportunities for including media study in other areas, notably (and in keeping with many other regional scenarios) as part of the language curriculum. There are no explicitly stated aims for media education, but the curriculum is informed by a personal growth understanding on the one hand and a functional skills-based approach on the other. Students are expected to demonstrate a closer understanding of texts, and teachers should be introducing ideas and approaches that ‘protect’ students from the effects of bias or misunderstanding arising from the media. In fact media study focuses very specifically on the properties of texts and the ways in which texts carry messages. However, media education, as distinct from other approaches to language inquiry, presupposes a learner who may negotiate a text and provide an interpretive reading of it. This contrasts, for example, with the predominant approach in indigenous language education, where the focus has always been on content to the exclusion of interpretive reading. While there are a few opportunities to debate the context of production and circulation, institutional, cultural and reception issues are excluded entirely.

The curriculum is outcomes-based and a more detailed, sophisticated level of reading would be expected as students advance through the system. The forms of assessment relate very specifically to the student’s ‘textual’ reading abilities rather than to their specific understanding of a text as a media text. Textual production is quite limited and students might be required to create a media text in an act of personal expression or to show how information may be communicated. Production has a marginal role.

Very few partnerships exist between the education sector and media producers. This fact was reinforced by the response from the **Children and Broadcasting Foundation for Africa** - an umbrella organisation interested in children’s broadcasting needs and rights, which has

campaigns for more child-friendly projects sponsored by the media industries. CBFA has run a number of projects that have encouraged children to express their views and become involved in the ways in which media are talked about and provided for them. They continue to look for more partners. At the moment there are no formal links between the work of this organisation and what is going on in education (see Report on CBFA Activities from 1995-2001 in Appendix 5).

## **ASIA**

Very different practices have grown up in the richer areas of the Continent (such as Hong Kong, Japan and Korea) from those in the poorer areas such as India and China.

**Hong Kong** is undergoing curriculum reform. In this reform, media education might emerge as a 'strand' within 'personal, social and humanities education'. The Hong Kong government funded a group of teachers to write a media education curriculum in 1999, the recommendations from which have formed the basis of inclusion in the new curriculum. However, the curriculum is already very full and moves to increase the burden are likely to be resisted by most teachers.

Generally teachers here tend to view the media as 'the enemy' and any teaching of media in schools adopts a protectionist model. Up to this point discussions about the mass media have tended to take place in classes about citizenship or morality, where the role of the media is inevitably posed as a negative influence. News is viewed suspiciously and students are taught to examine messages critically. Media production does take place, and according to our respondent 'is getting more popular, with the availability of cheap and user-friendly technology'; but the relationship between production and other media education objectives is tenuous. As protectionist arguments are becoming less relevant, new arguments need to be made about media education's potential to empower young people. However, these arguments are still far from widely advocated.

Some media educators have formed collaborations with media producers for the production of teaching resources. In 2000, Radio Television Hong Kong produced a ten-part television series covering various media-related themes. Despite its intentions as a primarily educational resource, the programme has an early evening slot, reaching general audiences. Some local newspapers run columns covering media education. Likewise there is some interest from the Television and Entertainment Licensing Authority in providing advice on how to approach the study of media. A youth organisation 'Breakthrough' has regularly hosted teacher training workshops. Most significantly, the Curriculum Development Institute in Hong Kong is going to provide a teacher training course in media education from October 2001.

The situation is not dissimilar in **China**, though the context is enormously different. According to the Report of the People's Republic of China on the Development of Children in the 1990s, published in 2001, China has 350 million under 17 year olds, and whilst there has been greater migration to the urban areas of China it is true to say that most of these children live in rural areas. Consequently any reported media practice tends to come from the cities, and primarily from the better-off communities. There is no formal curriculum and no clear aims for media education, or particularly good examples of practice in elementary or middle schools. The opening up of the society has given room for some development projects that bring media practitioners and youth groups together. UNICEF has been involved in establishing a *Children's Express* style project in China engaging young children in journalism and offering opportunities for children to represent their own issues and opinions. It is a tiny project in a massive country. Children do learn about the media through participation and discussion. Some schools have established TV or radio stations, newspapers and magazines; but China is a long way from establishing concepts and principles for a media education curriculum. There is little research into media education, very little training for teachers or research into media learning. Chinese practitioners can and do draw on some international experience but it is not best fitted to the circumstances of education in China. There is very little history of children thinking 'critically' and no particular proposals to introduce this. There is no awareness of participatory

learning as a method of learning. Nevertheless some local and international collaborations are being developed, and there is publishing in the field: in 1998, Professor Bu Wei, the respondent for China published three books on media education, TV, Ads, and News. These may be viewed online at <http://www.cycnet.com>.

In **India** there is no formal established media education curriculum, though in various private schools media education may be taught at an informal level. Where it is taught, the primary aim is to empower students to be critical readers of the media, to empower students as critical consumers, and to enable students to produce their own media. The critical aspects of the teaching are drawn from well-established models of critical pedagogy advanced in Europe and Canada. Media education is provided by enthusiastic and well-intentioned practitioners in an ad-hoc way, which puts the Indian context in line with many other places. An additional difficulty facing the Indian situation is the tensions that exist between government philosophies of education and the aims of media educators in the country. Media industries have no interest in providing money for education, unless there are clear gains for their investment in terms of professional training, e.g. in journalism. The exam-oriented education system provides little room for exploration of ideas or critical response. As a result, our respondent concludes that there is hardly any likelihood of media education being introduced as part of the formal school curriculum in the near future.' Despite this apparent pessimism, a number of media educators continue to research the area and to provide training and support for teachers. The effectiveness of the current networks is something that could benefit from further review and evaluation: a lack of funds and capacity to support an ever-changing field in terms of academic resources was cited as a particular difficulty faced by India.

In **Sri Lanka**, the National Institute of Education established the Communication and Media Education Project at the end of 1999, with a clear remit to develop a Media Education curriculum to be implemented in secondary schools. Communication and Media Studies (as the subject is to be named) will be introduced in January 2002 at Ordinary Level, and May 2002 at Advanced Level. It will be an optional common subject at the Ordinary Level and an option



subject in the Art stream at the Advanced Level. There are ten clearly identified aims for media education in Sri Lanka which may be summarised as meeting certain objectives expressed in other contexts. Media study is seen as a response to the changing nature of the world, and understanding the communication process is an important part of being a citizen. Students will be equipped to understand the role of the communication sector if they are taught to analyse media products critically, and are given opportunities to explore ideas via creative work. Media production is included as a teaching-learning strategy in most classroom work, even if this is very low-tech.

The development of the curriculum in Sri Lanka was a joint effort between media regulators, educators and the government. In fact our respondent suggests that Sri Lanka government and the Media Industry are working hand in hand to introduce Communication and Media Studies as a school subject. This cooperation is partly evidenced in the ways in which teacher training is changing to accommodate the introduction of the curriculum. From the end of 2001 the National Institute of Education will hold continuous teacher education courses for communication and media teaching. From 2003 there will be a new teacher education programme on communication and media teaching at the Teachers College of Education. Some preliminary research reports that there is strong support for the introduction of this new curriculum.

The main obstacles to further development are essentially material ones. There is a lack of material resources, and the development of a dedicated media resource room in schools would be hard to achieve. Teacher enthusiasm is the main driving force behind development here.

**Japan's** more economically secure position seems to have done nothing to advance media literacy curricula there. Schools are well-equipped with TV sets and even computers, yet there is no subject that teaches media, and no official efforts are made to integrate media literacy into other subject areas. Still, individual teachers have begun to teach critical reading of the media. The host subjects are most frequently Social Studies and Ethics,

and thus tend to take a protectionist approach. On the other hand, media literacy from an empowerment perspective is taught formally at a number of universities and informally at life-long learning centres.

From 2002 a new subject, the so-called “Period for Integrated Study“ has the potential to open possibilities for media literacy education. It is essentially a “free subject” to be designed by individual schools and teachers (the Ministry of Education and Technology recommends curricula in the fields of Information, International Affairs, Welfare, or Environment). However, contesting definitions of media education hamper progress in curriculum development and teacher training. The Ministry of Education and Technology emphasises “information literacy” which aims to teach computer competence, while NGOs and academics advocate media literacy as the development of critical skills and competencies (a concept the Ministry of Public Management, Home Affairs, Post and Telecommunications has recently begun to recognize and support).

A blueprint for a formal media literacy curriculum has been drawn up among others by the Ritsumeikan University Media Literacy Project. Its Study Guide in Media Literacy, a textbook for teachers and students (young people as well as adults) includes a theoretical framework, curriculum suggestions and teaching materials. Drawing on media literacy research in Canada and England, the Guide introduces key concepts for the study of the media as “constructing reality,” and as having social, political and cultural implications. It also presents a model for analysing the media in terms of text, audiences and industry. It sees media literacy as empowering the audiences. There is little emphasis on production work.

There are reportedly few good examples of partnerships between media producers and media educators. Where the industry gets involved, it does so

often in the interests of public relations or product promotion, rather than on the basis of educational aims.

While some nations are desperate for technology, Japanese media educators feel that easy access to technology has been at the expense of the development of a critical pedagogy. Our respondent argues that governments, industries and educators have a lot to do before they will share aims about the purpose of education. While many liberal educators believe it is a route to empowerment, governments and industries may view education as a means of raising a “tech-savvy workforce”. By contrast, she argues that “to work with media that are cheaply and easily available will go a long way to bringing out the democratic, global and non-ephemeral value of media literacy education.” Japan is making only slow progress in introducing media literacy into the curriculum, since it effectively challenges dominant paradigms in education (i.e. the top-down teaching model). In informal settings, however, media literacy studies is gaining recognition as a democratic and empowering tool.

## **AUSTRALIA and NEW ZEALAND**

It is important to note that **Australia** is a federal system and its media education provision does reflect that diversity. We have not been able to do full justice to the complexity of the scene in Australia. We had one response from Western Australia and also drew on material from the ATOM (Australian Teachers of Media) web-site.

In general, Media Studies is quite well advanced at both the secondary and tertiary levels of Australian education. Its acceptance is based on the recognition that the media have a significant impact on our lives; that they influence the way we spend our time, help shape the way we see ourselves and others, and play a crucial role in the creation of personal, social and national identity.

Australian schools are well equipped with a range of information technology and new learning technologies. The expectation for students to develop the creative potential of these technologies is high. Students develop practical skills in media education through undertaking assigned roles during their participation in media production, and they are encouraged to analyse the stages and roles in the production process.

Provision of media education in Australia varies somewhat by state. In **Western Australia**, for example, there is a media studies curriculum for years 8-12 in secondary school (12-17 years old). Additionally the study of visual texts is prescribed as one quarter of the English programme from years 1-12. There is no formal media curriculum in the primary schools, only as part of the English programme. Media education aims to produce critical consumers and provide opportunities for practical production. The curriculum is organised around key concepts of institutions, genre, narrative, messages and values. Skills and competencies form part of the syllabus for media education and are measured against statements relating to critical analysis, production, problem solving and teamwork. In the lower school performance is internally assessed, but in the upper school students perform common tasks which are assessed with reference to a set of performance criteria. Production work forms at least 60% of the assessed activity in secondary schools.

Western Australia has no local media production and therefore collaborations with the industry are small. Likewise the involvement of media regulators is minimal: whilst they are often rhetorically in favour of media education, there are no clear policies or guidelines. Media education tends to be school-focused, and there is relatively collaboration with youth groups or industry.

Only trained media studies teachers are appointed to teach the subject. This fact alone makes the Australian experience unique. Despite media education finding some place within the school curriculum, it is not a subject counted for entry to university in Western Australia. There is some

research into media education, with studies around the relationship between traditional literacy and media literacy. The main needs are for training to keep pace with developments in the media industries, and to apply media education to teaching about the new technologies

Though we did not receive a response from ATOM, *The Australian and New Zealand Teachers of Media*, we do wish to report the activity of this organisation. ATOM is an independent, non-profit, professional organisation of media educators and media industry representatives. ATOM provides an essential space for discussion about media education amongst Australian teachers, through state-wide and national conferences. Each year they sponsor awards for productions with an educational value, which acknowledge a strong and growing relationship between media providers and media educators. ATOM also publishes journals and provides resources for use in the classroom.

Media education in **New Zealand** is beginning to claim a significant place in secondary schooling, largely through the development of national assessment initiatives (like the National Qualifications Framework and the National Certificate of Educational Achievement) and through the efforts of dedicated teachers. Mostly Media Education initiatives are stranded within the English curriculum but a new curriculum to replace the existing School Certificate is due to begin in 2002. Media education aims to develop visual language skills in students, raise critical awareness and appreciation of how the media work and provide opportunities for practical production. The introduction of technology into the core curriculum is thought to be recasting the critical approach of the British Film Institute model of media education that has hitherto had a big influence on practice here. The BFI model is organised into 'key concepts' (agencies, categories, technologies, language, audience, representation). The new curriculum puts emphasis on technological literacy in terms of the new catch word: "knowledge economy". There is some confusion about what this means in practice.

There is a National Association of Media Educators (NAME), an enthusiastic group of unpaid volunteers working to create resources and provide training in the gaps left by the lack of

training for teachers at university level. NAME produces *Script*, a magazine for the exchange of teaching ideas and teaching practice (see Appendix 5). It is worth noting too that both north and south islands have active groups of teachers, coordinated in the south island by Canterbury Teachers of the Media.

Some partnerships between media producers and NAME have grown up, affording opportunities for students to create practical work via commercial sponsorship and take their production work to real audiences in competitions. The subject has sufficient status to be encouraging commercial publishing, and a number of textbooks are available. Over the longer term, the proliferation of new courses in Media, Film or Multimedia Studies at undergraduate level is likely to provide rather differently trained teachers with a background in Media, rather than in English. Our respondents were ambivalent about moves towards a more explicit national curriculum for Media: whilst this might provide greater status, lack of a prescriptive curriculum did provide freedom and flexibility, allowing the discipline to grow in line with the needs of teachers and students.

## **CENTRAL AMERICA/LATIN AMERICA**

The information we were able to gather suggested quite a diverse range of approaches to media education in this region. The role of the church was seen as important in encouraging dialogue between communication projects operating in 21 countries across Central and Latin America. However, there was not much evidence of formal media education in schools.

In **Cuba** and **Mexico**, for example, the survey suggested that media education takes place only in an extra-school context. In the latter country, information about the mass media and their output was documented in key text books for schools, but outside of this descriptive purpose media education was reported as completely absent from the public agenda. Nevertheless, there

had been isolated proposals for a more formal structure for media education. These were reported as being divided between two contrasting pedagogic approaches: one that encouraged critical responses to the mass media and the other that proposed a 'participant research' model in which students would be invited to 'view the media and themselves in interaction'. Neither have found themselves implemented in school curricula. Opportunities in other subject areas for discussion of the media tended to privilege ideological critique. There is no example of formal assessment of skills and competencies and opportunities for practical work were described as 'rare'. In the Mexican context, there does not appear to be much collaboration with industry or community projects, although it does exist as part of the same broad Catholic alliance described by our Cuban respondent. Teacher training is orientated towards developing didactic skills in the appropriate use of audio-visual material, rather than either critical or creative approaches to media study.

Likewise, in **Argentina**, there is no established curriculum for media in schools. Studying the media, however, may be stranded into other subjects, like Spanish, social science or art. In the past three years 15-17 year olds have been able to take a specialist course in Social Communication in preparation for a degree in Communication Studies. In Higher Education this subjects manifests itself as either a strictly vocational degree (training for journalism) or a course in critical analysis. In schools, the aims for media education are primarily to encourage students to respond critically to the media's messages and values. Sometimes there are opportunities for practical work but the practice is diffuse. Any assessment of media education is through the host subject in which media might be investigated: thus, as in so many other contexts, a critical analysis of a newspaper may be measured in terms of the student's facilities with language rather than their understanding of questions of ownership or audience. There are a number of examples of informal media education projects operating with the industry and youth groups outside of school but there is no obligation to report the results of such work and is therefore hard to gain a purchase on the effectiveness of programmes in the informal sector. Here again, the Church is involved in media education, but it is primarily viewed as a way in which young people can create media (via web-sites, fanzines etc.) in order to convey religious messages. The fact that

media education lacks formal underpinning in Argentina is also exemplified by the limited opportunities for teacher training.

The picture is not significantly different in **Chile**, where there is no formal defined media education curriculum in place either. However, educators frequently aim to develop students' critical awareness of media more generally and media education permeates other aspects of the curriculum. Students are encouraged to develop critical awareness skills, and actively participate in creating media texts with a clear message. Activities take place in schools with these aims in mind, though the assessment is conducted via the objectives of the subject it is taught within. Production work also tends to be extra-curricular. There are some well-established projects operating beyond the school system. The press, for example, has an interest in developing consumer habits for readers in school and consequently provides finance for work with young people that enables them to produce news as well as developing their critical analysis skills. There is a substantial history in teacher training (more than 15 years) of providing distance learning materials in media education. Teacher training, however, needs to undergo some changes if it is to keep pace with the growing use of new technologies in schools.

In **Uruguay** media education has a practical emphasis and is encouraged at a very early stage in children's education. Uruguayan school students learn about media technology (computers, videos and photography), with a strong emphasis on creating media products. Sometimes, students might explore the construction of a media text in order to support the creation of their own text but making, doing, practicing and creating is the primary aim, rather than critical analysis, and it is the practical tasks that are assessed. Students receive approximately two hours per week of this form of media education, developing a folder of their work which follows them up through the years. Despite the apparently strong emphasis on production in schools, teacher training remains patchy in this area: this affects the ways projects are instituted in school and any agreement about the level of skills students may reach.



## **EUROPE**

### **Austria**

Media education does not exist as a subject in its own right in Austria, but has been decreed as an educational principle to be integrated into the teaching of each subject from 6-19 years in all schools since 1994. This decree is currently undergoing some revision. Media education aims to empower students as critical users of the media as well as encouraging students to produce their own media texts. There is an emphasis on students being able to reflect on the values and ideas in media and to know about media institutions, how they are organised and the effect of that organisation on output. There are no designated media educators in schools. All teachers receive some initial teacher training in the role of the media and adapt media education into their specific subject context. Assessment of media skills and competencies only exists within the 'host' subject area.

Partnership projects with either media producers or regulators are confined to a few examples, primarily focused on training in production work. One big project is concerned with newspapers in education - 'ZIS - Zeitung in der Schule' - an organisation supported by the newspaper publishers association which provides schools with free newspaper subscriptions as well as organising events and competitions. There are also examples of collaborations between schools and broadcasters (TV and radio), which involve students gaining access to production facilities. The latest development here involves children producing their own websites. These initiatives are not driven by a media education agenda, but rather by one that is about fostering technical competence.

Some research into the value of practical work is being undertaken. There have been other research studies examining how teachers are equipped and trained, and how to integrate media

education as an interdisciplinary subject, but hardly any research has taken place into the effectiveness or value of media education. Adequate training of teachers also remains an important area in need of wider development. The key critical issue in Austria is the ways in which media education needs to adapt in order to embrace the expanding use of 'new media' in schools. The rush for access has driven ahead of critical discussions about what new media may mean for students. Here again, trends in educational policy have advanced access as an end in itself, and largely ignored the need for critical approaches to media use.

## **Belgium**

We were unable to obtain a response to our survey from the identified experts in Belgium, although we have been able to draw on the preliminary report of the 'Euromedia project', a comparative study of media education in Europe convened by the University of Southampton Media Education Centre, headed by Dr. Andrew Hart (see Appendix 5)

Belgium has undergone considerable change to its curriculum in the past decade, although these changes have not given rise to an increase in media education or its status. Only 86 out of 927 Flemish schools offer any kind of media education (1999). Media education exists as part of other 'pillars' in the curriculum: principally in musical education or language studies. Media education is defined some way between a protectionist and an empowerment model: it is a matter of 'students being able to illustrate the influence of the media on their own thinking and acting and realise the potential of using them in favour of their own education; students are able to adopt a critical attitude towards different kinds of news reporting' .

Media education is predominantly seen as a means, rather than a goal. Although it can potentially exist everywhere in the curriculum, it is not explicitly assessed anywhere. Most of the time the initiative to offer media education is taken by interested teachers, often without the felt support of either colleagues or management. This situation is made more difficult by the fact that

there is little publishing in media education, no teacher training and a distinct lack of vision and policy displayed by the government with regard to media education. The ICT push seems to highlight the division of skills in media teaching and learning. As the Euromedia report puts it, 'Students have the technical know-how, but not the critical sense - with teachers it is exactly the opposite'. Despite gaining more access to computers, schools are woefully short of other kinds of equipment: some reports suggest that there is only one television set per 300 students.

## **Denmark**

There is no specific media education curriculum in Denmark. However, media education is integrated into different subjects: art, languages and Danish. Students should be taught about the media from the age of 7. Media education relates to both analysis and production, and the overriding aim is 'to empower the students as strong individuals in a democracy'. However, these aims are not tested in any formal assessment of student skills or competencies. Within other subjects students may be asked questions about the media but the knowledge they demonstrate will be assessed in terms of their competence in the 'host' subject. Here again, media education has been losing ground to the current focus on information technology; and control of this area has fallen to the computer educators, rather than being located within a critical media education framework.

Some valuable collaborations exist between media producers and educators: [www.station-next.dk](http://www.station-next.dk) is one such example. In general, however, media education is not promoted or developed in Denmark because of the lack of coherent educational policy in the area. This is reflected in the training for teachers. Media education training is partly provided at an In-service level; but whilst media education emphasises practical production, teachers are not fully trained and equipped in this area, and there is little understanding of how analysis and production should be combined. Research in Denmark acknowledges the need for a greater integration of media

education in the school curriculum, but this finding lags behind what is happening at the level of training for teachers.

## **England**

In England, Media Studies as a distinct specialist subject continues to expand. There has been continuing growth in specialist optional courses in Media Studies (30,000 candidates take GCSE Media Studies at age 16, and approximately 20,000 candidates are involved in an array of different courses post-16). On the other hand, the explicit requirements for media education in the national curriculum for English in England, Wales and Northern Ireland (see below for Northern Ireland) are fairly small. Recent years have seen the development of specialist media arts colleges where the curriculum has a stronger media component which is delivered across a range of subjects.

Conceptual frameworks for media education exist for specialist courses and although they differ in detail and emphasis they all cover similar key concepts such as ‘media language’, ‘media institutions’, ‘media audiences’ and ‘representation’. Student learning in specialist courses is formally assessed via written essays, practical tasks and evaluation work. The work in the mandatory curriculum, which exists most prominently in English, is notoriously not assessed, either by teachers or examiners, nor is it documented by school inspections. There is no clear model for student learning, although a model of learning progression has been proposed by the British Film Institute to remedy this situation (*Moving Images in the Classroom*: [www.bfi.org](http://www.bfi.org)).

Media education has grown up in England primarily with the remit to ‘empower’ students as ‘critical and knowledgeable consumers of media’. Despite this intention, the lack of formal training in Media Education for teachers and sustained debate about the definition of Media Education means it is also often taught by inexperienced teachers who still see their role as being to protect students from the powers of the media.

There are several examples of partnerships between media producers and media educators. The film industry supports the study of film through financing the production of study aids, distributed through the organisation Film Education. The main broadcasters provide schools-based programming on a range of subjects, sometimes referring to media study in particular. However, generally the situation is somewhat piecemeal and lacking in focus. A more detailed attempt at outlining the need for clear policy on media education was recently submitted by two of the main regulatory bodies for broadcasting - the Broadcasting Standards Commission and the Independent Television Commission, resulting in a policy statement for the Department of Culture, Media and Sport. This may be included in the policy and remit of the proposed new regulator OFCOM, to be set up in two years time. A range of informal agencies across the UK (estimated at approximately 300) provide practical production opportunities for children and young people. This work is of variable quality and motivated by rather different aims to schools-based provision.

In some respects the situation is quite well developed in England but some of the same problems occur here as in other contexts. Training of teachers is seen as a key lack: it is dependent upon a range of short courses and in some cases, accredited longer courses, although these do not produce anywhere near enough specialist teachers. There are no clear policy aims for media education, and so it is difficult to argue for training that might meet those aims.

The British Film Institute, a government-funded body, has played a key role in the development of media education - particularly in relation to the moving image media of film and television - over the last 50 years. Its Education Department staff helped draft a number of media syllabuses for the 14-19 age phase in the 1970s and 80s, and in the late 80s successfully lobbied for the inclusion of media education in the National Curriculum for England and Wales. It has published curriculum statements for media education which have been widely influential. Through the 1990s it maintained public debate and awareness of media education in the face of government hostility, and

after the change of government in 1997 successfully lobbied for the inclusion of "moving image media" as an object of study in the secondary English curriculum, in order to help shift the existing reliance on print media and still images in schools' media work. This work is carried out in the context of the BFI's larger remit to promote greater understanding of, and access to, film and moving image culture in the UK.

Despite these substantial and sustained initiatives, central government funding for media education training is not forthcoming, leaving the subject in the hands of enthusiasts. Both political and economic initiatives are needed to move the situation forward.

## **Finland**

In Finland, the ability to read and create media texts is seen an important skill for citizenship, but media literacy is not taught in every school. Media literacy is included in the interdisciplinary subject of communication education, which was introduced to the comprehensive schools (i.e. children aged 7 to 16) in 1994. Teachers can decide whether to emphasise speech and drama or media education. In Finnish teacher education, media educational studies have been introduced and professorial posts were created in the 1990s. In this context, media education is understood to encompass both teaching *about* media and teaching *with* media.

The aims of media education in Finland are in common with those in most other industrialised nations: to educate for critical awareness, to prepare pupils to understand media reality and to empower them to live in a media dominated culture. Production work is important here, as is using the media to search out knowledge (research). (See *The Elements for Teacher's Media Competence* by Sirkku Kotilainen in Appendix 5.) Debates about media education are well

advanced in Finland with attempts to re-define media literacy as ‘cultural literacy’ - 'the ability to communicate, handle, understand and interpret information. It is the task of general education to provide every pupil with the versatile basic skills in acquiring, managing and communicating information necessary in the information society and essential for successful further study.'

Government policy is in accordance with these aims, but practice in schools varies. The Ministry of Education and school authorities have promoted media and digital literacy nationwide and Finland is one of the most 'wired-up' nations. The provision of media education in schools is uneven: as in other contexts, it appears that media education can exist 'everywhere or nowhere' and is not in any case assessed in its own right but only as part of another subject. There are some discrete specialist courses in schools with a specific media focus, particularly for older students (aged 16-18). The number of specialist schools has increased in the past five years and this increase is expected to continue.

However, the main obstacle to advancement in Finland is the lack of specialist teacher education.

Recent doctoral research into media education in Finland has focused on the relationship between young people, the media and identity; and on developing a framework for media teaching and evaluation. This research is feeding broader debates about the contribution of media education to children's development.

## **France**

There is no official media education curriculum in French schools but there is some specific reference to “cinema et audiovisuel” education in other areas of the curriculum. Indeed references in the official curriculum to media education can be found in most of the areas, from pre-elementary school (3 years old) to the end of the secondary schools (Baccalaureate).

*‘L’actualitie et les medias a l’ecole primaire, au college et au lycee’* (see appendix 5) is one

document available from CLEMI ([www.cleml.org](http://www.cleml.org)) which provides an overview of all the official texts about media education.

In France, the main aims of media education are to empower students as critical consumers and to prepare them as future citizens, to be intelligent media consumers (and even producers).

There is not exactly a conceptual framework but there are texts which outline a preferred framework for media education. One such document *Education a l'information* produced by CLEMI in collaboration with the Ministere de L'Education Nationale attempts to show how media education should be delivered.

CLEMI organised the beginnings of a framework for media education with teachers, detailed in their publication, *KIT Education aux Medias 1998/2000* (see appendix 5). What this suggests is an experimental framework by which media education might be more systematically organised. Despite these initiatives, as in other contexts, what happens in France is more arbitrary - individual teachers, in the absence of a formal curriculum, choose the emphasis they wish to place on media related skills. Some teachers develop special activities such as content analysis, others prefer production activities linked to process comprehension.

Media production by students is one of the possible ways chosen by the teachers or by the students themselves to approach the media. There is no particular agreement about whether media production is itself “media education” : more common is the idea that practical production work stimulates other media learning if it is linked to precise knowledge or competencies in media. There are also some examples of youth groups working in different ways particularly in audiovisual production. There are a number of youth groups and informal education programmes involved in production in France.

France has quite well developed links between media producers and media educators. These operate at a number of different levels, from contributing resources and providing information to students, to some specialist training for media educators. There is precedent for other



collaborations, such as publishing student articles or photographs. By contrast, media regulators are only partially involved in media education. Some of them can make declarations about it but this is more a personal position than an official decision. At the moment some of the regulators would like to propose the introduction of a policy about media education.

In France the main needs of media educators are similar to those expressed in other contexts. There is a need for greater unity amongst media educators and more collaboration. There is a need to exchange examples of practice, impressions about difficulties and, practical knowledge. These are initiatives that might be organised by a body like UNESCO in the management of a web-site or journal.

## **Germany**

In Germany debates about the development of media education have always drawn on international perspectives. In recent years, there has been a revision of education more broadly as reunification brought two competing philosophies of education together. On the whole the debate on education and media education tends to be diverse depending on specific interest, basic scientific positions or media and education policy standpoints. As a consequence attitudes to media education range from what our respondent called 'critical positions to cultural concerns to euphoric expectations'. This wide spectrum of opinions is to some extent compounded by the different ways in which media education is conceived of in schools, not least in the light of the new opportunities for problem solving and decision making brought about by increased access to new technology. As in so many other contexts the concept of media education has superseded old definitions and is struggling towards a new one. Whilst this is taking place, no established media education curriculum is in force, although opportunities for media education exist in many different subject areas across the curriculum.

Media education has grown in Germany along a very similar model to other contexts. It has moved away from the 'protectionist' stance towards activities that render students capable of close analysis of the media and how they produce messages, alongside opportunities to create audiences for their own interests and needs by making media products. The predominant aim of media education is to empower students as critical recipients. No formal assessment procedures are in force. Students' competence, development and progression are measured via the assessment criteria of the host subject. Some new proposals have suggested that students maintain a portfolio of work for assessment, but this approach is not universally acknowledged in Germany.

Further development of media education depends upon a level of teacher training that has only been proposed rather than implemented. Most opportunities that exist currently for teachers' further studies are in the field of ICT. Some university level involvement in teacher training is in evidence in Germany but is seen as far short of adequate to 'prepare all teachers for the challenges of the information age'.

Our respondent concludes by echoing general arguments that apply to most of the contexts considered here. He states that there must be 'a fruitful interaction between media education on the one hand and general educational approaches on the other hand, but also support from the political field, i.e. in the form of supportive policies regarding finance, media, education, children, youth and family. Competent, autonomous, creative and socially responsible action in a world penetrated by the media can only be expected from children and adolescents if conditions both within and outside the school promote such action, or at least do not prevent it.'

## **Greece**

For the first time in Autumn 2001, there will be some specific provision of media education in 'second opportunity schools' only (these are schools which provide programmes of study for

mature people who left school early and are returning to improve their education). The main aims of the new course will be to teach critical understanding of media production, messages and reception, to develop communication skills and to increase social and political awareness. This course has a clear curriculum and students' development is measured against certain competencies. This is seen to provide a template for designing activities and assessment procedures. Media production work has an important role here.

Partnerships in media education are based on quite fragile foundations. Some broadcasting companies provide vocational training for school students. The Thessaloniki Film Festival had developed links with schools for showing films and encouraging discussion but this was from government supported funds, which have been withdrawn.

Teachers who will teach on the new courses above are expected to be recruited from Communication and Journalism degree courses. They will receive further special training intended to prepare them for the specific aims, content and pedagogical methods of the course. Aside from this, there is no comprehensive media education programme in schools and therefore references to media education in schools are at the discretion of interested individuals. As in other contexts, there is tension between central government policy on media education (or lack of it) and the experience of educators working in the field.

## **Hungary**

Every elementary and high school student enrolled in Hungarian state schools will be required to take courses in motion picture and media education starting from 2003/2004 (Curriculum Model attached, see Appendix 5). The new curriculum aims to develop motion picture text understanding and the interpretation of the role of media in society and how they function. Students will be 'geared towards a critical and conscious role in reception' of media texts. Some of the testing of student's knowledge in this area will occur via practical tasks. The

curriculum is being introduced over a 15-20 year period, during which time competencies and methods of assessment are expected to evolve into a coherent framework for the subject. At present it is expected that competence will be assessed internally by teachers, although exams and a grading system began to be introduced about two years ago. By 2005 students may be able to take a high school graduation exam in motion picture education. This would probably entail a project combining theory, practice and an oral exam. Practical work has a high priority but may be hampered by a lack of teacher confidence or training in teaching practical work, and by constraints of equipment and time: motion picture education is only to be taught once a week.

Whilst a place in the school curriculum represents progress in Hungary, there is not commensurate progress in partnerships with media producers or in initiatives established by media regulators. Very little media production occurs in Hungary and regulators are not concerned with any broader remit to become involved in education. Consequently teacher education has to be more focused on ensuring that the subject may be taught in schools by qualified and informed individuals. There are a few media/film theory degrees and opportunities for diploma level study in these areas. There are also special continuing education programmes. One underpinning characteristic of the new curriculum will be regulations (from 2008) that insist teachers must hold a specialised diploma to teach motion picture and media education in Hungarian schools. Nevertheless some of the same issues hinder the future development of media education as in other contexts: a rigid and conservative education system that resists change, limitations in access to media technology, and the quest for status for the subject in contrast with established 'high cultural' traditions.

## **Ireland**

There is no single media education curriculum in Ireland, but aspects of media education are stranded into other subject areas. A new primary curriculum introduced in 2000 includes a commitment to a study of the significance of the mass media under the heading of Social,

Personal and Health Education. Both Film and Media Study have been included in the secondary curriculum, focusing on a critical literacy model. Practical work also finds its place in these programmes of study. Meanwhile, media education also has a more precise place in Communication Studies, which features in a number of vocational programmes at the secondary level and emphasises production skills as part of a skills-based programme.

The distinction between theory and practice is reflected in the underpinning philosophies of media education. There is a strong tendency to introduce critical, analytical skills so that students' attention might be drawn to the 'pernicious' messages of the media. By contrast, in the communication studies model media education is seen more as a way of empowering students, encouraging them to become critical consumers and users of the media and to explore the use of media for creative purposes. The UK approaches to textual analysis have influenced media work in that vein in Ireland.

Whilst practical work is seen as the route to empowering students, current forms of assessment privilege the written response and therefore prescribe the ways in which media can be taught in schools if a successful 'external' assessment is a necessary outcome. Increasing access to ICT equipment has led to a greater amount of production work being undertaken across the curriculum, although not necessarily attached to any kind of media education.

Any advance in media education development in Ireland requires a clearer definition and articulation of its aims; and this should in turn enable other arguments about training and resources to be heard. Research into the effectiveness of media education is only just beginning. Ireland is one of the participating countries in The Euromedia Project, directed by Andrew Hart at the University of Southampton.

## **Italy**

There is no formal media education curriculum in Italy. At present some media education topics are proposed – for example, teachers of technical education are encouraged to look at ‘how TV works’ , or art teachers are encouraged to consider issues of ‘visual language’ – but there is no systematic provision. Throughout the 1980s and 1990s a number of declarations about media education in schools were made, one of which stated that the media form an important environment and therefore an approach that is both critical and productive is recommended. Despite these attempts to agree some formal media education, the situation is that at curriculum level, media education only occurs if individual teachers introduce it. There is no formal conceptual framework or any progressive goals in place. Approaches to media education tend to be divided along grounds of age with older teachers approaching the area from a protectionist perspective, whilst younger teachers are more open to the new experiences offered by the media.

The Italian Association for Media Education gets most of its inspiration from the international experiences (like those of England and Canada). Out of this influence two skills have gained prominence in the Italian schools: the ability to analyse media texts and the use of methodology for producing audiovisual media.

A small amount of evaluative research has taken place. One reported study suggests six criteria by which to measure student achievement in media education: the media *literate* student (knows media languages), and is *aware* (knows how media industries function), is *active* (open to confront and to dialogue with decoding and encoding activities), and is ideologically *critical, social and creative*.

There are not very well established links with media producers in Italy. The more developed form of media education is in youth associations, and within the network of Media Education Teachers. One of the very significant initiatives for the formation of media educators in recent years has been the *Summer School* of Corvara in Val Badia (1992-2001) which has trained more than 400 Italian teachers. Also Italian universities are now getting interested in Media

Education. Following the “Bologna Declaration” of 19<sup>th</sup> June 1999 and the University reform (Decree of the 3<sup>rd</sup> November 1999, No.509), the faculties of formation and of sciences of communication have begun organising B.A and M.A Degree courses in Media Education. The first of these has been promoted by the Catholic University of Milan, in collaboration with the MED Association, and started in the 1998-99 academic year (cf. P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci editore, Rome 2001).

However, as in other contexts government initiatives and monies are firmly directed towards the introduction of new technologies in schools. Teacher education is now prioritising technical expertise as an area of development. There is still a real need to assert the value of media education in Italy in order to obtain a more precise delivery of aims and resources from central government.

## **Malta**

Media education is taught in all Church and some private schools in Malta: there is one lesson per week in both primary school and secondary school. Media education is also referenced in other curriculum areas, notably Personal, Social and Health Education. There are key criteria laid down for student study and aims listed include ‘reading critically’, ‘analysing’, ‘assessing’, knowing about and writing about the media. Students should also have positive opportunities to express themselves through practical production. As there are few opportunities for formal assessment of specific media learning, teachers have some flexibility to create their own schemes of work. 50% of the work students produce is expected to take the form of practical production.

There is a close relationship between teacher education and media education publishing in Malta, as the Media Centre run by the Church of Malta co-ordinates the curriculum and

developments. Teachers who teach media education are encouraged to follow refresher courses which are organised by the Media Centre.

As in other contexts, lack of material resources is a great hindrance to work in the classroom, and training lags behind the development of technology and other changes in the media industries. Although some research has pointed to the need for more media education, external demands on the curriculum have continued to keep media education a marginal part of the Maltese curriculum.

## **Netherlands**

There is no media education curriculum in the Netherlands. However, there is a curriculum for audio-visual design (with clear links to media education) and there is a growing tendency amongst teachers to teach about film and media in recognition of their importance in young people's lives. There is general acknowledgment that media education is important but there are few resources, and no clear policies on the training of teachers or the design of programmes of study for students. Media education does take place but in a way that is hard to trace or co-ordinate.

Media education in the Netherlands includes reflection and analysis: it is a matter of drawing attention both to how producers make meaning and how students make meaning through production. Students do gain opportunities in certain areas of the curriculum to participate in media events such as trips to the cinema; and they are then encouraged to reflect upon various aspects of the film - textual and contextual - and to express their commentary in the form of a photographic report or short video film. There are quite close links between the cinema industry and education in the Netherlands. Students gain access to various events and materials are produced for study aids as well as opportunities given for discovering how films are made,



distributed etc. Skills and competencies are implied in this kind of work rather than made explicit.

One hindrance to further development is training for teachers. Media education largely rests on the enthusiastic endeavours of a few, rather than as part of a coherent policy of entitlement for young people.

### **Northern Ireland**

Northern Ireland has no established media education curriculum in primary or secondary school, in the sense of compulsory aspects of study. Media education is stranded into the English national curriculum and appears in learning programmes for other subjects. There are specialist syllabuses at GCSE and AS/A level (ages 14-18). These specialist syllabuses are organised around key concepts (see Appendix 5) but assessment of students' progress elsewhere is made primarily via the host subject of English. Film and other media texts are seen as part of a repertoire of texts that emit messages through language and students are expected to describe and analyse those processes.

Whilst production work is mentioned and indeed considered as part of 'good media teaching practice', the limitation of resources and training means that practical work is in fact quite a small part of what happens in media classrooms. Additionally there are few good partnerships between media industries and educators that might enhance the role of practical work and aid in the provision of resources and training. In the UK context, the regulatory bodies have some duty of responsibility to explain their role and they undertake a number of educational initiatives including providing information packs and running road-show events. However, there is no statutory obligation for them to provide education and their input tends to be very much at the level of explaining their role.

Training for media teachers exists in very small measure, most notably at the level of in-service training, provided for by a number of non-statutory bodies and given by interested and enthusiastic teachers. There has been some move towards distance-learning programmes, brokered by the British Film Institute and existing as a small part of a broader aim, teachers taking a module in Media Education as part of an MA in Media Studies, for example.

Here again, the drive to increase access to ICTs is reported to have enhanced awareness of the need for media teaching and learning in schools, but has not led to any significant development of moving image education. Traditional literacies and ICT have a place in the curriculum, but media education is squeezed somewhere between.

## **Norway**

Since 1977 media education has been spread throughout the Norwegian national curriculum for years 1-10. It exists as a strand of Norwegian. Some media work is listed in every year, increasing in quantity from grade 5 upwards. A full list of what is studied is provided in Appendix 5. Media related topics are also taught in Arts and Crafts, Music and Social Studies; and specialist courses exist at the upper end of the national curriculum. Historically, the aim was one of protecting students from the media, but this has been more recently replaced with a broader aim of enabling students to use media and computer technology in a critical and constructive way, as a practical tool. Students are expected to 'relate to texts that are oral, written, visual and electronic, in a dynamic way that sees a text as a process as well as a product'.

There is no formal conceptual framework but teachers have tended to approach media education as having a central aim to deconstruct texts. (See the paper by Tonnessen, cited in the bibliography). Whilst the central focus has traditionally been on textual analysis, an increase in

available technology in schools means that production work may come to play a more prominent part, where creative and analytical work can be brought together. Assessment exists only as part of the host subject, however.

Some partnership schemes exist between media industries and schools, most notably with newspapers: for example, the biggest newspaper in Norway has established a centre where classes are invited to try out a simulation of newspaper production.

Obstacles to progress here are similar to those in other contexts. When the Norwegian government ran campaigns to combat violence in the media (see Appendix 5), it provided money for the training of teachers and development of materials. Without a clear campaign of this kind, those debates and resources run aground. Currently the education system is focused on implementing IT in schools and it is only after this implementation that broader debates about the uses of technology might re-focus efforts on a new definition of media education.

### **Portugal**

There is no autonomous media education curriculum as such in Portuguese schools. However, children in the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades learn about advertising and about language in comics both in the disciplines of Portuguese and of Visual Education. Very recent changes in the Basic School Curriculum (for grades 1 to 9) have created three new non-disciplinary curriculum areas that can all address Media Education issues. These are the Project Work area, which intends to involve students in problem-solving projects; the Accompanied Study, which intends to teach pupils how to locate and evaluate information; and Civic Education, in which pupils debate contemporary problems. Media Education can be addressed in each of these areas, in the form of production, analysis of media languages and the study of socio-economic media structures. The use of New Technologies is also identified as a cross-curricular aim. The new National Curriculum also intends to develop "general skills" such as "to adequately use different cultural,

scientific and technological languages to express oneself, which requires the use of media in the classroom, learning to read different media languages and the capacity to produce them." Within the specific area of Artistic Education, children should "try reading visual forms in different contexts - painting, sculpture, photography, posters, comics, tv, video, cinema and the internet" by the end of 4<sup>th</sup> grade and should be able to "read and interpret narratives in visual languages" and "to describe events using illustration, comics and script writing" and by the end of 9<sup>th</sup> grade. In broad terms, however, most media education is carried out through practical media production.

Media producers have been involved in media education for some time. For example, a national newspaper called *Público* has produced materials for media education in schools (or at least for the use of newspapers as a source of knowledge in schools); and organised a school newspaper competition. From 1987 to 1997 the public television network (RTP) had a research group producing research on programs, doing teacher training and offering open sessions to the public on media education. Since 1989, there has been a yearly "Media Week in Schools" where schools show their work in this area and collaborate with the media; and the Institute of Educational Innovation organises a School Video Festival where the best videos are given awards and sent to the European contest organised by AEEMMA. Media regulators have also had some involvement in media education: in 1986, the Press Council launched a campaign – under the motto "To read newspapers is to know more" – to promote the critical reading of newspapers in schools and classrooms. The High Authority for Social Communication has promoted research on the usual themes of "advertising" and "violence" and organised public debates around them. Several youth groups are involved in media production activities in the context of school, although generally as an extra-curricular activity. The Institute of Educational Innovation organises annual teacher training courses in collaboration with a professional school of journalism in higher education (CENJOR); and several teacher training courses include a course – or even a post graduate specialization – in media production and education.

What is most lacking at present is a clear awareness, at the political decision-making level and in

public opinion, of the importance of media education, and a lack of continuity in the efforts in that direction. As in many other countries, this results primarily from the fact that current policies are mainly directed towards equipping schools with new technologies and with the associated training. An international campaign - that UNESCO might lead, and which would include research, training and resources – would help to overcome some of these obstacles.

## **Russia**

Media education is not compulsory in Russian schools. However, it may be found as a strand of many other subjects, such as history, literature and art. Whilst there is no formal curriculum specifically in media education, the Laboratory for Media Education (a section of the Russian Academy of Education, Moscow) publishes a general curriculum in media education designed for 7-17 year olds. Despite this, there is no central aim for media education: some teachers focus on practical work, others emphasise theory, some are primarily concerned with the aesthetic value of the media. One unifying factor is that Russian media teachers are interested in media education as a means to develop students' critical thinking about media texts.

No clear conceptual framework exists here, but media education tends to be organised around certain activities, including: developing abilities of analysis, creative and practical production, and exploration of the role of the media in contemporary social and cultural situations. Practical work is sometimes offered as a basis for media training, where there is a vocational dimension, but most often media production is seen as a means to develop students perception and critical thinking. However, one of the main impediments to the growth of media education in Russia is the poor technical equipment in schools. As a rule there are no computers, DVD players or video cameras. Russia will eventually disseminate ICT in schools although there are as yet no clear plans for teacher training.

Pre-service education has existed in Russia since the 1960s, with one course at Taganrog State Pedagogical Institute (running since 1981) where students are specifically trained to teach media education in schools. Teachers may be quite successfully trained in media theory, but most are less well trained in technical or creative skills. Some Russian research into how media education is taught in schools reveals that because the subject is not obligatory, many teachers do not seek to implement it. Many teachers use media in the classroom merely as an illustration of a lesson's theme. Russian media education may only grow further with more co-operation between the Ministry of Education and teachers' associations.

This response reports many of the same difficulties as in other contexts: a low status for the subject, a lack of resources from central providers, an inability to implement a clear framework for teaching media, and limited amounts of research, publishing and training to support the enthusiastic initiatives that do exist in classrooms.

## **Scotland**

The Curriculum Design for Secondary Stages: Guidelines for Schools, SCCC, 1999 states that 'media awareness' is an important cross-curricular issue. Media education can permeate the curriculum at any or all stages; and as such, it can exist 'everywhere and nowhere'.

Nevertheless, there are clear aims as to what media education should entail: 'to understand media messages, know about the diversity of the mass media, better understand the processes of media production through practical production and explore reactions to the mass media through all forms of expression, individually, and collectively.' The approach here is based on roughly the same conceptual framework (language, narrative, representation, audience and institution) as underpins the English context. But though there are clear similarities there are also important differences. Scotland uses the concept of "Categories", as opposed to genre in the English context. Additionally, technology underpins all the key conceptual areas.

Where media education exists as a strand of another subject, e.g. English, it is assessed via the criteria for progression in that subject. At 14+, there are opportunities to study media as a separate qualification in which case progression is marked against media-specific learning outcomes and performance criteria. According to our respondent, 'Media education in Scotland has always supported an inductive and participatory pedagogy working with the principle of a negotiated curriculum but in practice, again, much depends on experience, motivation and context.'

Over 70 teachers in Scotland have an Additional Teaching Qualification (ATQ) in Media Education. Stirling University offers a designated Teaching Qualification based on students following a first degree study in Film/Media plus another teaching subject. Outside of this teachers are 'trained' via in-service events which are not supplied in any systematic way. The exception to this 'unsystematic' approach was the introduction of the new post-16 national qualification in Media Studies. Teachers were 'in-served' for a period of some three years in advance of its introduction.

The association for Media Education in Scotland, established in 1983, is the principal provider of teacher training in media education. Outside of the initiatives offered through AMES, teacher training for media educators lacks any coherent focus. AMES acts as an advocate for media education development in Scotland and our respondent argued that much of what has happened in the 1980s and 1990s is due to AMES activities in the field. Nevertheless it cannot achieve all ends and there is a dearth of research in Scotland regarding the effectiveness in media education. Initiatives to plug this gap would undoubtedly raise the profile of media education further in Scotland.

## **Spain**

Opportunities for media education in Spain were formally introduced in 1990, with the objectives of educating students as critical citizens and providing the means to make or create media. Students can study a range of media - film, television, radio and newspapers. However, as is the case in so many other contexts, there is no established framework for media teaching, and its presence in the classroom is dependent on the school and the teaching staff present. It is not mandatory. Quite a lot of media education is taught in workshops in the informal environs of school, where teachers contribute on a voluntary basis. Teachers of media education tend to come from academic backgrounds in language or literature studies, which places them on a par with teachers in most other contexts. Most teachers when interviewed in a forthcoming research study for the Euromedia Project registered a series of difficulties in their media teaching including a lack of resources, a lack of institutional support, and problems of working in isolation rather than part of a teaching team. None of the teachers in the research study had experienced initial teacher training in media. Consequently there was a very wide interpretation of what media teaching ought to be, the methods used and in quality. Most teachers were very enthusiastic and highly motivated, but were working in unsupportive environments with little explicit policy on which to argue the case for their work.

Here again, the increasing use of ICT in the classroom has meant that media education has become confused with an instrumental approach to educational media. However, some opportunities exist for improving teacher training, distance learning opportunities are growing, and there are a number of postgraduate courses in media education. As in other contexts, there is a need for greater clarity, resources and training if the status of media education is to improve.

## **Sweden**

From Autumn 2000 media 'should be included in education in all subjects as means for the pupils when expressing themselves, their knowledge and their feelings'. Media activities are seen as an aspect of the national curriculum subject of Swedish, where the concept of 'text' has



undergone some revision. Working with texts is not simply about 'reading' but has been re-defined to include listening, role-play, drama, and studying film or pictures. The emphasis is clearly on empowerment rather than protection: it is argued that young people should have opportunities to produce, analyse and communicate with pictures, and that popular culture is worthy of study. Media education in schools is organised around four aims: watching and analysing media; learning to understand media language; creating media products (films, videos, radio, programs) in order to be a member of a media-based society; participating in and enjoying production activities.

Yet despite this level of commitment in terms of rhetoric, there are few specific lessons recommended in this area. Whilst at some stages of the national curriculum a certain degree of competency in reading and analysing media images is expected, no structured curriculum towards that aim is laid down. Schools are free to emphasise the aspects they wish to. It is not usual for students to be assessed in media competency before reaching Grade 8.

There are quite well established partnerships between cultural workers and education, and some initiatives in teacher training. Teachers can train themselves in media education as part of their further education, by taking a degree course. In addition in-service training schemes exist and a number of resources have been written and circulated amongst local networks of teachers. There has also been some reflective, evaluative work on the impact of media education (see full survey response for further detail).

Sweden is experiencing some of the same innovations in schools as have been reported elsewhere. The drive to educate the nation in computer literacy has side-stepped media literacy initiatives completely. There is no corresponding national investment in media education. This is not helped by the fact that school leaders know very little about media education and little research is feeding what happens at a policy level. There is an urgent need to redress the imbalance that has come about in reducing the access to media education at the same time that the media's power and concentration have increased.

## **Switzerland**

We were unable to elicit a response from selected experts in Switzerland and consequently this summary is based on the report produced for the 'Euromedia project' (details in bibliography).

For the most part there is no media education curriculum in Switzerland. However, in some schools, if there is an interested and motivated teacher, it is possible for students to take optional courses specifically in media. Historically, media teaching has been specifically focused on 'protecting' students from the manipulative aspects of the media. Production work has featured on a very small scale, and though access to technology has increased teachers do not feel that they themselves have had enough training to know how to use ICT effectively.

Teachers report many of the same problems that are reported in other contexts: a lack of specific training and continuing professional development in media, few networks in which to share practice or extend knowledge, few shared resources or published materials. Media specific exercises in the classroom are only assessed via the criteria of the host subject (usually languages, French or German) and there are few opportunities to develop work around media institutions or audiences, as the assessment objectives for language are very much about students reaching a certain standard of grammar.

## **MIDDLE EAST**

### **Israel**

We received only one response from the Middle East which was from **Israel**.

The response from Israel was contextualised with two general comments that might be extrapolated to apply to most other contexts, Firstly, there is a gap between official

documentation and rhetoric and what happens in practice; and secondly, Israel is a country with a great deal of differentiation in its education system according to religious belief and age.

There is an 'elective' national curriculum in media education in schools. Formal classes in media education take place in 450 elementary schools, 100 middle schools and 100 secondary schools. The main aims are that students should be motivated to 'struggle' with the mass media. As our respondent put it, 'there is a central emphasis on the role of media in current affairs and in enabling students to understand the debate about the role and function of media in a divided society involved in an existential political conflict'. By contrast, hardly any concern is for the development of critical consumers and generally it can be argued that the understanding of the economics of media organisations and functioning is not a high priority.' However, student production is becoming a more popular strategy in schools.

Where media exists as an elective element of the upper school curriculum, there is formal, examined assessment via essay writing and production work. Students may also submit a portfolio of work. In the elementary school, media work is encouraged but hardly ever assessed except via homework tasks. Students are not 'tracked' in terms of their development in media education.

There is little formal training for teachers and a dearth of publishing. Media Education has low status in the Ministry of Education, partly because there are seen to be no clearly identified aims. Here again, it is perceived on one hand as 'all-encompassing', and therefore 'everything' is media education and thus one does not need a special discipline for it.' Very little evaluative research into the effectiveness of media education has been undertaken in Israel.

## **NORTH AMERICA**

## Canada

As of September 2000 media education has become a mandated part of the language arts curriculum in every Canadian province and territory. Additionally some provinces provide stand-alone specialist media studies courses. Media literacy in Canada is concerned with helping students develop an informed and critical understanding of the nature of the mass media, the techniques used by them and the impact of these techniques. The definition of media literacy includes giving students opportunities for practical work. Up to 30% of the overall assessment in media education can be practical in focus.

In 1999 the Media Awareness Network was funded to prepare a detailed report on media education in each of Canada's provinces and territories, with a further update in summer 2001 (the report may be downloaded from the media awareness network site: [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca)).

There are also well established partnerships in Canada between media educators and media producers, notably the cable broadcaster CHUM TV, which supplies programming in support of media education aims, as well as providing funding for networks in media education such as the Association for Media Literacy, The Canadian Association of Media Education Organisations (CAMEO) and the Jesuit Communication Project.

In some respects the situation in Canada seems quite well advanced and there has been some very effective lobbying and self-organisation among teachers. Nevertheless the situation suffers from some of the same contradictions reported in other countries. Media education has become a mandated part of the language arts curriculum; it has clearly stated aims and a network of advocates and experienced practitioners. However, there is little specific teacher education or training on the study or use of screen-based media. Teachers often come from language/literature backgrounds and extrapolate the media curriculum on the basis of areas of interest they may have informally developed. Without a stronger commitment to teacher education the possibility of putting the mandate into practice is limited. The most optimistic

development in this area comes from parts of the private sector, which display a willingness to be involved in the media education community and provide support and guidance for teacher education.

## **United States**

As the world's leading media producer, the USA is one country where one might expect to find a substantial and coherent curriculum in media education. However, the history of practice in this country has been fraught with all kinds of tensions, political and pedagogic, largely connected to diverse conceptualizations of media, technology, education, and schooling.

A key characteristic of education in the US is that it is locally organised and locally assessed; and this is seen by many to undermine the possibility of moving towards a national level media curriculum. However, the federal government has recently begun to provide limited funding to stimulate communities to develop media literacy programmes, largely in the context of substance abuse prevention, anti-violence education, health and fitness, and arts education. With more than 15,000 independent school districts and 65 million school aged children, there is wide disparity among various cities and states in the implementation of media education initiatives, with some states making considerable progress in teacher education and curriculum development and little to non-existent progress found in other regions.

According to one of our respondents, this means that media education is 'a rare and eclectic endeavour'. However, our other respondent noted that there are references to media literacy in the curriculum documents in 50 states, with language in more than 30 states to show that media education explicitly refers to analysing and/or creating media in a variety of forms. This apparently contradictory picture might be explained in terms familiar in other contexts: that is, there may well be substantial reference to media education activity in documentation but how this translates into actual practice is highly variable.

In practice, most media work appears to take place formally in English Language courses and in elective courses in health education, video production, journalism or media studies. Substantial growth in media literacy implementation throughout the 1990s has come from the active embrace by health educators of media literacy as a life skill for healthy development, with the analysis of media representation of violence, sexual behaviour and gender roles, and exploration of the marketing of alcohol and tobacco becoming considerably more common in classrooms across the country. These emphases reflect the continuing influence of protectionist views of media education, which are relatively rare elsewhere in the world.

Nevertheless, media education in the US appears to adhere to a set of concepts, requiring students to address matters of media construction, media language, media representations and messages, media audiences and media institutions. There is a lack of specific reference to developing skills and competencies. Educational attainment in the US is measured individually by teachers and by state level standardised assessments and there is no formal, widespread, or standardised assessment for student progress in media education (although there are some examples (e.g. Texas and Massachusetts) where specific competencies are stated). In some communities, students are encouraged to maintain portfolios of their work, but this is an emergent strategy rather than a uniform one. Competency in the area of media education is measured via individual teachers' assessment of student performance within the standards prescribed for the 'host' subject, e.g. English/Language Arts.

With respect to production, however, there is something of a change in approach. Schools are gaining greater access to digital media tools and such tools are more widely present in the homes, so production exercises are increasingly presented as an option for students as a means to demonstrate their learning in various subject areas, including social studies and science. Production work can entail critical and literacy purposes as well as technical and creative ones, and as a result this form of media education is seen by educators as compatible with formal schooling objectives. One of our respondents quotes the Massachusetts English Language Arts

Curriculum Framework as stating that 'Putting together an effective media production, whether a relatively simple radio play or a complex film documentary - entails as much discipline and satisfaction as writing a good essay. Both require clarity of purpose, selectivity in editing, and knowledge of the expressive possibilities of the medium used'.

Whilst media production appears to be gaining credibility in terms of the skills and competencies required in such work, the quality of production and the amount of production continues to be inhibited by the limits of teacher education. Support for teacher education was cited as one key area in need of development in the US. There are a few university-based programmes, and only one university offers a higher degree in media literacy; although some small-scale research is now beginning to appear (see references in Appendix 4). In higher education, the considerable disjuncture between schools of education and departments of media studies accounts for much of the lag in the development of university based programmes.

Teacher education training is highly decentralised, although some initiatives to address this diffusion are in place, notably the intervention of the largest teacher's union in creating a one-hour television programme 'Getting the Message' in collaboration with Court TV. The programme is designed to be used as a staff development tool showcasing different examples of media literacy practice with suggestions for adopting such work as part of a community's curriculum. Meanwhile, there is a very strong tradition of practical work initiated by cable companies or small non-profit organisations, media production companies and informal youth groups. These programmes, largely in after-school contexts and often targeted to reach those youth identified as "at risk" often embed media education with both creative and vocational functions as well as specifically educational ones.

One of our respondents provided information on the new non-profit national membership organisation, the Alliance for a Media Literate America (AMLA) which was formed to begin to strengthen the coalition of media education practitioners. Bi-annual national conferences held throughout the 1990s have begun to improve the practice of media education through

information sharing and critical review. UNESCO could play a crucial role in furthering these aims internationally.

## Appendices

### 1. Questionnaire



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



Centre for the Study of Children, Youth and Media  
Institute of Education  
University of London 20 Bedford Way  
London WC1H 0AL  
UK

#### **UNESCO YOUTH MEDIA EDUCATION PROGRAMME GLOBAL SURVEY OF MEDIA EDUCATION**

The aim of this survey is to gather information about the aims and methods of media education in different parts of the world. This information will be used in developing UNESCO's future activities in this field.

Please be as comprehensive as possible in your responses. In addition, we would be grateful if you could provide any relevant documents about media education in your country, or let us know how we might obtain them. We are primarily interested in legislation and curriculum documents, as well as information about media regulation relating to media education.

#### **PART 1 MEDIA EDUCATION IN SCHOOLS**

1. Is there an established **media education curriculum** in schools in your country? In what areas of the curriculum, and at what ages, are students taught about the media?
2. What are the main **aims** of media education in schools in your country? For example, is media education aiming to protect students from media influence; to empower students as critical consumers; to enable students to produce their own media?



3. Is there a **conceptual framework** for the media education curriculum - that is, a set of 'key concepts' students should address? If so, what are the main aspects?
4. Do media educators specify the **skills and competencies** students should develop? If so, how does they do this?
5. How is students' understanding or competence **assessed**? How is progression in students' learning documented?
6. What role does **media production** by students play in the media education curriculum?

## **PART 2 PARTNERSHIPS IN MEDIA EDUCATION**

7. In what ways are **media producers** or the media industries involved in media education in your country? Are there good examples of projects led or funded by the media industries?
8. Are **media regulators** involved in media education? Do they have views or policies relating to media education?
9. Are there examples of **informal youth groups** involved in media education? Are there good examples of such projects?
10. What **training** is provided for teachers or other practitioners in this field?

## **PART 3 THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION**

11. Has there been any **research or evaluation** about the effectiveness of media education in your country, or about students' perceptions of it? What have been the main findings?
12. What would you see as the main **needs** of media educators in your country - for example, in terms of training, resources or information? How might UNESCO attempt to meet these needs locally?
13. What would you see as the main **obstacles** to the further development of media education in your country?

You can send your responses via e-mail to: **kate.domaille@ntlworld.com**, or by mail to: Kate Domaille, CCS, Institute of Education University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL.

Thank you very much for your assistance!

## Appendix 2: List of Respondents

Name of Respondent	Full Contact Details
<p><b>ARGENTINA</b>  <b>Professors Tatiana Merlo Flores and Ines Commuzzi</b>  Media Research Institute,  Coronel Dieaz, 1725 10<sup>th</sup>  Floor 21,  1425 Buenos Aires,  Argentina</p>	<p>Professor Tatiano Merlo Flores,  Professor Ines Commuzzi  <b>tatiana@mail.retina.ar</b>  <b>inescom@ciudad.com.ar</b></p>
<p><b>(WESTERN AUSTRALIA)</b>  Dr Robyn Quinn  PO Box 8064,  Stirling Street,  East Perth 6000,  Western Australia</p>	<p>Dr Robyn Quin,    <b>r.quin@cowan.edu.au</b></p>
<p><b>AUSTRIA)</b>  Dr Ingrid Geretschlaeger  (Department of  Communication,  University of Vienna,  Brachellgasse 28,  Vienna A-1220  Austria</p> <p>Susanne Krucsay  (Bundesministerium für  Unterricht und Kulturelle,  Abteilung V/13  Minoritenplatz 5,  A1014, Vienna  Austria</p>	<p>Ingrid Geretschlaeger,    <b>ingrid.geretschlaeger@noe-lak</b></p> <p>Susanne Krucsay,    <b>susanne.krucsay@bmbwk.gv.at.at</b></p>
<p><b>CANADA</b>  John Pungente,  President, CAMEO  Jesuit Communication  Project,  1804 - 77 St. Clair Ave East,  Toronto, ONTARIO M4T  1M5</p>	<p>John Pungente    <b>pungente@sympatico.ca</b></p>
<p><b>CUBA</b>  Pablo Ramos,  Red UNIAL,  Instituto Cubano de Arte e</p>	<p>Mr Pablo Ramos,    Coordinator of Red-UNIAL  <b>unial@icaic.inf.cu</b></p>

<p>Industria Cinematografico, Calle 23, no. 1155 e/10 y 12 Vedado CP La Habana, CUBA</p>	<p>Coordinator or Education for Communication, OCLACC <b>oclacc@uio.satnet.net</b></p>
<p><b>(CHILE)</b> Professor Miguel Reyes Torres, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion, Facultad de Ciencias de la Educacion, Cime, Playa Ancha 850 Valparaiso, CHILE</p>	<p>Professor Miguel Reyes Torres, <b>mreyest@uplaced.upa.cl</b></p>
<p><b>(CHINA)</b> Professor Bu Wei (Director, Research Center for Children and Media, Institute of Journalism and Communication, Chinese Academy of Social Sciences, P.O. Box, 2011, Beijing 100026, P.R. China</p>	<p>Professor Bu Wei, <b>buwei@public3.bta.net.cn</b></p>
<p><b>DENMARK</b> Dr Birgitte Tufte, Royal Danish School of Educational Studies, Emdrupvej 54, 2400 Copenhagen NV, Denmark</p>	<p>Birgitte Tufte, <b>tufte@dpb.dlh.dk</b></p>
<p><b>ENGLAND)</b> Cary Bazalgette (Head of Education, British Film Institute, 21 Stephen Street, London W1</p>	<p>Cary Bazalgette, <b>cary.bazalgette@bfi.org.uk</b></p>
<p><b>FINLAND</b> Dr Tapio Varis, Professor, Chair of Media and Communication, 33014 University of Tampere, Finland</p>	<p>Professor Tapio Varis, <b>tapio.varis@uta.fi</b></p>
<p>Dr Sirkku Kotilainen, Phd</p>	<p>Dr Sirkku Kotilainen</p>

Senior Lecturer, University Net for Communication Science, University of Tampere  Ritva-Sini Harkonen, Counselor of Teaching, Ministry of Education	<b>sirkku.kotilainen@uta.fi</b>
<b>GERMANY</b>  Professor Gerhard Tulodziecki University of Paderborn 33095 Paderborn Germany	Professor Dr G Tulodziecki  <b>tulo@uni-paderborn.de</b>
<b>GREECE</b> Dr Gregory Paschaldilis, Assistant Professor, Department of Journalism and Mass Communications, Aristotle University of Thessaloniki, 39 Nikis Avenue, 54622, Thessaloniki, GREECE	Dr Gregory Paschaldilis,  <b>paschagr@jour.auth.gr</b>

<b>(Hong Kong)</b> Dr Donna Chu Department of Education, Hong Kong University Flat B, 2/F, Block 7, Greenery Crest, 33 Cheung Shek Road, Cheung Chau	Donna Chu,  <b>chudonna@netvigator.com</b>
<b>HUNGARY)</b> Dr Judit Benyei and Laszlo Harati Jozsef A.u 18.111./15 1212 Budapest, Hungary	Judit Benyei,  <b>Benyeij@matavnet.hu</b> <b>fazek@mail.matav.hu</b>
<b>INDIA</b> Professor Keval Kumar Head of Department of	Professor Keval Kumar <b>kjkumar@vsnl.com</b>

Communications & Journalism, University of Pune, Ranade Institute, Ferguson College Road, Pune-411004	
<b>IRELAND</b> Dr Brian O'Neill, Acting Head, School of Media, Dublin Institute of Technology, Aungier Street, Dublin 2, EIRE	Brian O'Neill,  <b>brian.oneill@dit.ie</b>
<b>ISRAEL)</b> Dr Dafna Lemish (Senior Lecturer, Department of Communication, Tel Aviv University, PO Box 39040, Tel Aviv, Israel	Dr Dafna Lemish,  <b>lemish@post.tau.ac.il</b>

<b>(ITALY)</b> Professor Giannatelli, President of MED, Piazza Atenedo Salesiano 1 00139 ROMA, ITALY	Awaiting full contact details  giannatelli@ups.urbe.it
<b>(JAPAN)</b> Dr Midori Suzuki Ritsumeikan Media Literacy Study Group, Faculty of Social Sciences, Ritsumeikan University Kyoto, JAPAN <b>(co-authored with Hisako Nishimura &amp; Gabriel Hadl of the Ritsumeikan Media Literacy Study Group)</b>	Professor Midori Suzuki  <b>midorifs@ss.ritsumei.ac.jp</b>
<b>(MALTA)</b> Fr Joseph Borg Media Centre, National Road, Blata L-Bajda HMR 02 Malta  Sr Riches Grech SJA Media Centre, Diocensan Centre for	Fr Joseph Borg,  <b>joseborg@keyworld.net</b>  <b>medsks@maltanet.net</b>

<p>Printing, Publishing and Allied Services, National Road, blata L-bajda, HMR 02, MALTA</p>	
<p><b>MEXICO</b> Guillermo Orozco, Departamento de la Comunicacion, Universidad Iberoamericana, Calle de la Noch 2583, Jardines del Bosque, Guadalajara JAL, MEXICO</p>	<p>Guillermo Orozco Gomez, <b>gorozco@cencar.udg.mx</b></p>
<p><b>MOZAMBIQUE</b>  Isildo Antonio Celestino, BEd(Edinburgh), MEd (Durban) &amp; PhD student (media education) , Und) Provincial English Adviser Escola Secundaria Emilia Dausse C.P.84-Inhambane, Mozambique</p>	<p>Awaiting full contact details  <b>isildo.celestino@eudoramail.com</b></p>

<p><b>Netherlands</b>  Femie Willems Project manager film education Nederlands Instituut voor Filmeducatie P.O.Box 805 3500 AV Utrecht The Netherlands</p>	<p>Femie Willems, <b>fwillems@filmeducatie.nl</b></p>
<p><b>NEW ZEALAND</b> Dr Geoff Lealand Senior Lecturer, Screen and Media Studies, University of Waikato, Hamilton, NZ  Ms Ruth Zanker, Academic Leader, NZ Broadcasting School, Christchurch</p>	<p>Dr Geoff Lealand, <b>lealand@waikato.ac.nz</b>  <b>zankerr@chchpoly.ac.nz</b></p>

<p>Polytechnic Institute of Technology, Christchurch, NZ</p> <p>Dr Gordon Lawrence</p>	<p><b>gordon_lawrence@compuserve.com</b></p> <p><b>.com</b></p>
<p><b>NORTHERN IRELAND</b> Dr Jude Collins</p>	<p>Jude Collins University of Ulster Department of In Service Education, Shore Road - Newtownabbey County Antrim, N Ireland BT37 0QB</p> <p><b>jj.collins@ulst.ac.uk</b></p>
<p><b>NORWAY</b> Elise S Tonnessen Institutt for nordisk og mediefag, Hogskolen 1 Agder, Service Boks 422 N-4604 Kristiansand, NORWAY</p>	<p>Dr Elise S Tonnessen</p> <p><b>elise.s.tonnessen@hia.no</b></p>
<p><b>RUSSIA</b> Professor Dr Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute (Russia). Kusnechna, 257-177, Taganrog, 347939, Russia</p>	<p>Prof. Dr. Alexander Fedorov,</p> <p><b>fedor@pbox.ttn.ru</b></p>
<p><b>SCOTLAND</b> Mandy Powell, Association for Media Education in Scotland 9 Madeira Place, Edinburgh WM6 4AN</p>	<p><b>Mandy Powell,</b></p> <p><b>macpowell@aol.com</b></p>
<p><b>SOUTH AFRICA</b> Ms Fridoze Bulbulia, Chairperson, CBFA, 72, Keurboom Street, Atholl, 2196 Johannesburg South Africa</p>	<p>Ms Fridoze Bulbulia,</p> <p><b>moments@icon.co.za</b></p>
<p>Dr Jeanne Prinsloo <b>SOUTH AFRICA</b></p>	<p><b>prinsloo@nu.ac.za</b></p>

	(awaiting full contact details)
<p><b>SRI LANKA</b> Mr B P Dayaratna Project Leader Media Education, National Institute of Education, Mahragama, SRI LANKA</p>	<p><b>bandula_p_daya@hotmail.com</b></p>
<p><b>SWEDEN</b> Cecilia von Feilitzen, Ph.D., Senior Lecturer, Department of Journalism, Media and Communication, Stockholm University</p> <p>Ana Graviz Machado, Ph.D., BMK-Nimeco (Children, Media, Knowledge), and Department of Education, Stockholm University</p> <p>Karin Stigbrand, Ph.D., Journalism and Multimedia, University College of Södertörn</p>	<p>Cecilia von Feilitzen feilitzen@jmk.su.se</p>
<p><b>SPAIN</b> Professor Dr. JM Perez Torneró, Universitat autonoma de Barcelona, Edifici 1 08193, Bellaterra (Barcelona) Spain</p>	<p>Professor Dr. JM Perez,  <b>torneró@intercom.es</b></p>
<p>Dr Eloisa Chouhy, <b>URUGUAY</b></p>	<p>Eloisha Chouhy, Contituyente 1959/12 11200 Montevideo, Uruguay  <b>echouhy@chasque.apc.org</b></p>
<p>Dr Renne Hobbs (USA)</p>	<p>Dr Renee Hobbs, History and Society, Babson College,</p>



	Babson Park, Massachusetts, MA 02157 USA  <b>reneehobbs@aol.com</b>
Kathleen Tyner (USA)	Kathleen Tyner, PO Box 406910, San Francisco, California USA  <b>krttyner@home.com</b>

**Appendix 3: Bibliography** - References marked \*\* are available in the appendices

Bazalgette C (1991): *Media Education*. London, Hodder & Stoughton

Bazalgette, C, Bevort E, Savino J (eds) (1992) New Directions: Media Education Worldwide: London/Paris, BFI/CLEMI  
includes “A Global Survey” as Part 4, with responses from Chile, India, Jordan, Russia, Japan, USA and Denmark

Bevort E, (1998) Evaluation des pratiques en education aux medias: leurs effets sur les enseignants et les eleves, cinq situations considerees comme pilotes (1994-1996) (CLEMI: [www.clemi.org](http://www.clemi.org))

Borg, Fr J (1987) Media Education in Church Schools in Malta, *Journal of the Faculty of Education, The university of Malta*, nos 3, 4\*\*

British Film Institute (2000) *Moving Images in the Classroom*, available from [www.bfi.org](http://www.bfi.org)  
This document proposes a model of learning progression

Bubulia, N (1998) ‘An overview of Children’s Broadcasting in South Africa’, Children and Media Violence. U. Carlsson and C. von Feilitzen (eds). Goteborg, UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen

Buckingham, D. (ed.) (1990) Watching Media Learning: Making Sense of Media Education London: Falmer

Buckingham, D. (ed.) (1998) Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy London: UCL Press

Buckingham, D. & Sefton-Green, J. 1994. Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media. London: Taylor & Francis.

Buckingham, D., Grahame, J. and sefton-Green, J. (1995) Making Media: Practical Production in Media Education London: English and Media Centre

CLEMI (2001) Bilan de la formation, Annee 1999-2000: Conseil d’orientation et de perfectionnement du Clemi le 12 juin 2001 (available via Celmi at [www.clemi.org](http://www.clemi.org))

Children and Broadcasting Foundation for Africa: *Report on CBFA Activities from 1995-2001*\*\*

“Educommunication”, a catholic journal of media education June 2001 No.54, UNDA International Catholic Association of Radio and Television (<http://unda.org>)\*\*

Fedorov Alexander Russian Media Education: from 20s to the Information Age, paper supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant N18/2000\*\*

Fedorov Alexander Russia: Media Education in Secondary Schools, part of the report submitted to Euromedia Project (directed by Andrew Hart, UK)\*\*

Hart, A. 1998. Teaching the Media: International Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum.  
Includes chapters providing an overview of Media Education in the Global Village as well as specific accounts from England, Northern Ireland, South Africa, Western Australia and the US.

Hart, A (2001) The “Euromedia project”, (preliminary country reports may be obtained online at <http://www.soton.ac.uk/~mec/>\*\*

Hobbs, Renee and Frost, Richard (1999) “Instructional Practices in Media Literacy Education and their Impact on Student’s Learning”, *New Jersey Journal of Communication* 6 (2): 123-148

Hobbs, Renee and Frost, Richard (forthcoming) ‘Measuring the acquisition of media literacy skills’, in the *Journal of Communication*.

ICCVOS 1 (2000) *Statistics on Children’s Media Access and Media Use*

Kotilainen, Sirkku (University of Tampere), *The elements for Teacher’s Media Competence*, a paper delivered at the 15<sup>th</sup> Nordic Conference on Media and Communication Sciences Island, Reykjavik in August 2001\*\*

Kubey, R (ed) (1997) Media Literacy in the Information Age, New Brunswick/London: Transaction Publishers  
Part III includes International Perspectives provided from Australia, England, Israel and South Africa

Kumar K, (1999) ‘The Changing Media Scenario in India’ in Children and Media: Image, Education, Participation. U. Carlsson and C. von Feilitzen (eds). Goteborg, UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen

Lealand G & Martin: *It’s All Done with Mirrors: About Television* (Dunmore Press, 2001).

Masterman, L. & Mariet, F. (1994) Media Education in 1990s Europe: A Teacher's Guide. Council of Europe Press.

Media Awareness Network The Status of Media Education in Canada (1999) : Report prepared for the Canadian Studies Programme. this report can be downloaded from the media awareness network site: <http://www.media-awareness.ca>

Midori, Suzuki 'Unlearning not to think', a discussion with Rebecca Jennison (<http://www.kampo.co.jp/kyoto-journal/media/suzuki.html>)

Midori, Suzuki Website; <http://www.mlpi.org/index-e.html>

O'Neill B (2000) Media Education in Ireland: An Overview (Irish Communications Review, Vol 8)\*\*

Prinsloo J, Criticos C (eds)(1991) Media Matters in South Africa, Durban: Media Resources Centre,  
Papers presented at a conference held in Durban, September 1990

Pungente J (1996) Media Education around the world, (<http://www.media-awareness.ca/eng/med/bigpict/worlmtxt.htm>)  
Survey of media education in different contexts.

Rivotella, Pier Cesare, (2001) Media Education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare, Carocci editore (Visitateci sul nostro sito Internet: <http://www.carocci.it>)

Rivotella, Pier Cesare, Marazzi Chiara (2001) Le Professioni della media education, September 2001 (Carocci editore)

Scottish Curriculum Council (1999) Curriculum Design for the Secondary Stages: Guidelines for Schools, SCCC – this document proposes a recommendation for media awareness

*Script* (June 2001) published by the National Association of Media Educators, NZ\*\*

Terrero de Toda, J Martinez (1998) *Metodologia evaluativa de la education para los medios*, Universita Gregoriana, Roma

Tonnessen, Elise Seip *Media Education in Norway*, to be published in the International Journal of Media Education No.2).

Tufte, B., Lavender, T. & Lemish, D (eds) (forthcoming) Trends in media education around the world: Policies and Practices, Newark, NJ: Hampton Press

Tulodziecki Gerhard (1996) Contributions of Media Use and Media Literacy Education to School Innovation . Bertelsmann Foundation Publishers 1995, pp. 93 -133.

Tyner, Kathleen (1998) Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information, Lawrence Erlbaum, USA

Von Feilitzen C, Carlsson , U (eds) (1999) Children and Media, Image, Education, Participation (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Goteborg University  
includes a whole section on Media education in different contexts, accounts from Canada, South Africa, Australia, Denmark, England, Latin America and India appear here.

UNESCO Culture Sector: ( 2000): *A Survey on National Cinematography*

Watts Palliotet, A; Mosenthan, P (eds) (2000) Reconceptualizing Literacy in the Media Age, USA: Jai Press inc.

#### **4. Questionnaire Responses**

**This is to follow by DHL post**

## Appendix 5: Selected Texts Submitted

CLEMI & Ministere de l'Education Nationale *L'actualite et les medias a l'ecole primaire, au college et au lycee*: Les textes fondateurs et leur traduction dans les instructions officielles

CLEMI & Ministere de l'Education Nationale: *Education a L'information: Un apprentissage fondamental*

CLEMI KIT *Education Aux Medias 1998/2000*

*Creating the Future Together*: National Minimum Curriculum for Media Education in Malta, Ministry of Education, Malta (1999)

*Educommunication* (June 20001, No.54)

The Euromedia Project: Belgium

(<http://www.soton.ac.uk/~mec/MECWEB/BelgiumProgress.html>)

The Euromedia Project: Spain (<http://www.soton.ac.uk/~mec/MECWEB/SpainProgress.html>)

The Euromedia Project: Switzerland

(<http://www.soton.ac.uk/~mec/MECWEB/SwitzerlandProgress.html>)

Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, (Austria), *Circular No. 19/1994*, role of media education in the Austrian curriculum

Fedorov Alexander, *Russian Media Education: from 20s to the Information Age; Russia: Media Education in Secondary Schools; Models of Media Education in Russia; List of Who is Who in Media Education in Russia*

*Frame Curriculum's Chapter on Motion Picture and Media Education* in Hungary

Kotilainen, S *The Elements for Teacher's Media Competence* in Finland, paper presented to the 15<sup>th</sup> Conference on Media and Communication Sciences, Reykjavik, 08/01

Media Education in Ireland: An Overview by Brian O'Neill (Irish Communications Review, Vol 8, 2000)

Media Education in Church Schools in Malta , *Journal of the Faculty of Education, The University of Malta, Nos.3,4, 1987*

Media Education in the Norwegian National Curriculum: a description

*Media Education Around the World* (1996), John Pungente, (<http://www.media-awareness.ca/eng/med/bigpict/worlmtxt.htm>)

*The Norwegian Government's Campaign to combat violence in the visual media* (March 1995), government paper

*Report on CBFA Activities from 1995-2001* (Children and Broadcasting Foundation for Africa)

Script, journal of the National Association of Media Educators, New Zealand, June 2001

Tulodziecki Gerhard (1996) Contributions of Media Use and Media Literacy Education to School Innovation . Bertelsmann Foundation Publishers 1995, pp. 93 -133.



**Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture**

**ENQUETE SUR L'EDUCATION DES JEUNES AUX MEDIAS, 2001**

**RAPPORT FINAL**

**Préparé pour le Secteur de la communication et de l'information de l'UNESCO  
par Kate Domaille et David Buckingham  
Institut d'éducation de l'Université de Londres (Angleterre)**

**Novembre 2001**

## **TABLE DES MATIERES**

### **RESUME ANALYTIQUE**

#### **PREMIERE PARTIE**

1. Introduction
2. Observations générales
3. Les questions fondamentales
  - 3.1 Les finalités de l'éducation aux médias
  - 3.2 Les cadres des programmes d'études
  - 3.3 Apprentissage et évaluation
  - 3.4 Théorie et pratique
  - 3.5 Partenariats
  - 3.6 Formation
  - 3.7 Besoins et obstacles
4. Recommandations pour l'UNESCO

#### **DEUXIEME PARTIE**

##### **RESUMES NATIONAUX**

Afrique  
Asie  
Australie et Nouvelle-Zélande  
Amérique centrale/Amérique latine  
Europe  
Moyen-Orient  
Amérique du Nord

##### **APPENDICES**

1. Questionnaire
2. List of respondents
3. Bibliography
4. Questionnaire responses
5. Selected texts submitted

## RESUME ANALYTIQUE

Ce rapport présente les résultats d'une enquête globale sur l'éducation aux médias axée essentiellement sur les écoles. Il résume les réponses faites par des participants originaires de 35 pays, avec des extrapolations basées sur une vaste analyse de textes imprimés ou diffusés sur le Web concernant l'éducation aux médias.

Les réponses à l'enquête donnent à penser que l'éducation aux médias a eu tendance à abandonner une approche dite "vaccinatoire" pour une approche basée sur la "responsabilisation". L'idée selon laquelle l'éducation aux médias devrait avoir pour but de défendre ou de protéger les jeunes contre l'influence des médias semble avoir perdu du terrain dans la majorité des pays. A sa place, nous pouvons voir l'émergence d'une définition plus contemporaine de l'éducation aux médias fondée sur les notions de "réflexion critique" et de "participation démocratique".

Malgré cette clarification des objectifs et finalités de l'éducation aux médias, la mesure dans laquelle celle-ci se traduit dans la pratique scolaire est variable. Dans la plupart des cas, l'éducation aux médias trouve une place dans les exercices faisant appel au jugement des élèves dans l'enseignement d'autres disciplines comme la langue maternelle, les études sociales ou l'éducation civique. Cet état de choses fait que l'éducation aux médias est obligée de combattre pour se voir reconnaître comme une discipline à part entière. Le fait qu'elle n'ait pas dans les programmes scolaires une place qui lui soit propre a soulevé toute une série de problèmes pour les éducateurs, en particulier manque de formation, de moyens pédagogiques et de recherche.

Aussi est-il réconfortant de voir les enseignants continuer à plaider la cause de l'éducation aux médias dans une situation relativement difficile. Les réponses à l'enquête n'ont cessé d'apporter la preuve que l'éducation aux médias bénéficiait d'un soutien de plus en plus important chez les enseignants et donnait lieu à un volume croissant de publications. Elle se taille une place dans des contextes nombreux et variés en raison directe de l'enthousiasme manifesté par les enseignants et de leur volonté de constituer des réseaux locaux pour le soutien de leurs activités.

Les éducateurs ont fréquemment manqué à l'échelon local du soutien qui leur aurait été nécessaire pour élaborer des cadres conceptuels spécifiques correspondant aux contextes particuliers dans lesquels ils travaillent. C'est pourquoi les cadres élaborés par l'AML (Association for Media Literacy) au Canada et par le British Film Institute en Angleterre ont exercé une grande influence. Parmi les personnes ayant répondu à l'enquête (et que nous désignerons sous le nom de "correspondants" dans la suite de ce texte), certaines font état d'un malaise imputé à la transposition dans leur contexte d'approches essentiellement "occidentales".

Si quelques inquiétudes ont été exprimées quant à la position dominante de certains modèles d'éducation aux médias, on a pu observer en revanche un soutien sans faille en faveur d'un développement de liens internationaux efficaces et d'un accès à un dialogue international par l'échange des recherches, des stratégies pédagogiques, des cadres conceptuels et des méthodes d'évaluation.

La production pratique revêt une importance croissante, en partie à cause de la diffusion des technologies de l'information et de la communication (TIC). Toutefois, beaucoup expriment la crainte que la dissémination des TIC n'encourage une préférence purement "technique" pour la production ne laissant guère de place à la réflexion critique ou au questionnement.

De grands doutes ont été émis au sujet de l'extrême optimisme sur les pouvoirs de la technologie qui caractérise actuellement le débat sur les TIC. Certains participants ont considéré qu'il s'agissait là d'une phase transitoire qui, selon eux, laisserait finalement place à une attitude plus critique, estimant que, lorsqu'on en serait arrivé là, l'éducation aux médias aurait vraisemblablement beaucoup à offrir.

Les partenariats entre l'éducation aux médias et les fournisseurs de médias ont été considérés comme une nécessité pour le développement futur de l'éducation aux médias dans la plupart, mais non dans la totalité, des contextes. Il y avait de nombreux exemples positifs d'une collaboration fructueuse entre producteurs de médias et éducateurs. Ces partenariats présentaient des avantages indiscutables pour ce qui est de l'accès au savoir, des pratiques et arrangements institutionnels, du partage de l'expertise et des ressources et, occasionnellement, de la possibilité d'une certaine formation pré-professionnelle.

Plusieurs correspondants ont reconnu que l'UNESCO avait joué un rôle déterminant dans le développement de l'éducation aux médias à divers stades de son histoire, et la plupart étaient désireux de voir l'Organisation remplir une fois de plus ce rôle. La plupart ont estimé qu'il incombait tout particulièrement à l'UNESCO de faciliter l'instauration de réseaux et d'échanges internationaux et d'exercer une influence sur la politique à suivre. Certains ont jugé que l'UNESCO devrait apporter un soutien à la formation, à la création de réseaux et à la recherche, par exemple en créant un centre international d'échanges sur l'éducation aux médias.

## **PREMIERE PARTIE**

### **1. INTRODUCTION**

En juin 2001, un questionnaire d'enquête a été envoyé à un total de 72 experts de l'éducation aux médias dans 52 pays répartis dans le monde entier. Ces personnes, qui étaient notamment des universitaires, des décideurs et des conseillers pédagogiques, avaient été identifiées grâce à une analyse de listes de contacts disponibles sous forme imprimée ou sur le Web. Dans la plupart des cas, nous avons pris contact avec une personne par pays et nous avons demandé à chacune d'entre elles, au cas où elle ne serait pas en mesure de répondre au questionnaire, de le transmettre à un collègue compétent. Dans un petit nombre de cas (surtout pour les grands pays), nous avons pris contact avec deux personnes. A la mi-octobre 2001, au moment d'établir le présent rapport, nous avons reçu 42 réponses d'un total de 35 pays, soit un taux de résultat d'à peu près deux tiers. Bien que la répartition géographique des réponses soit satisfaisante, nous espérons qu'il sera possible sous peu d'ajouter à notre liste les réponses manquantes (concernant le plus souvent de petits pays). La plupart des réponses que nous avons reçues sont très complètes. Nous avons fait figurer une liste des personnes ayant répondu ainsi que des copies de leurs réponses aux appendices 2 et 4 respectivement.

En outre, nous avons entrepris un vaste dépouillement de matériels imprimés et diffusés sur le Web relatifs à l'éducation aux médias. Nous avons exploité un petit nombre de collections internationales de travaux dans ce domaine et accédé à d'autres sources par l'intermédiaire de sites tels que le "Media Literacy Online" de l'Université d'Oregon et l'Observatoire NORDCOM/UNESCO sur la violence à l'écran. Cette documentation a été complétée par d'autres publications et documents que nous avaient envoyés nos correspondants. Cela nous a permis de combler certaines lacunes dans les réponses au questionnaire et d'élargir notre perspective. On trouvera respectivement aux appendices 3 et 5 du présent rapport une bibliographie complète de cette documentation et une sélection de certaines des études les plus pertinentes.

Le texte de notre questionnaire est reproduit à l'appendice 1. Il concerne les trois grands domaines ci-après :

1. Education aux médias à l'école : portée, finalités et base conceptuelle des dispositions actuelles, nature de l'évaluation et rôle de la production par les élèves.
2. Partenariats : participation des médias et des instances de régulation des médias à l'éducation aux médias, rôle des groupes informels de jeunes, formation des maîtres.
3. Développement de l'éducation aux médias : recherche et évaluation relatives à l'éducation aux médias dispensée, besoins principaux des éducateurs, obstacles au développement futur et contribution éventuelle de l'UNESCO.

Sur la base de ces recherches, nous pensons avoir été en mesure d'élaborer un panorama raisonnablement fiable de l'état actuel du développement de l'éducation aux médias dans le monde.

Il est important néanmoins de reconnaître que notre étude comporte plusieurs limitations. En premier lieu, il ne faut pas se dissimuler qu'il est réellement difficile de

parvenir à une vue complète de la situation. Dans beaucoup de pays, les systèmes éducatifs sont variés et fragmentés : certains sont extrêmement centralisés, mais beaucoup conservent un élément local ou régional très fort et il existe souvent des systèmes parallèles (par exemple, écoles publiques et privées ou écoles religieuses et laïques) ainsi que des formes d'administration différentes, et ce même dans des systèmes gérés essentiellement par l'Etat. De plus, comme nous l'avons découvert, la place de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires a tendance à varier d'un pays à l'autre. Tout cela fait qu'il est très difficile de généraliser.

En second lieu, il y a de toute évidence une limite à la fiabilité des sources publiées, documents officiels, déclarations de politique générale, etc. Ces textes contiennent des recommandations sur la pratique à suivre dans les classes, mais ils ne correspondent pas nécessairement à ce qui se passe "sur le terrain". Les experts que nous avons choisis ont rendu compte de la situation d'une façon qui contredisait parfois la "version officielle" que fournissaient les documents et, dans certains cas, ils se contredisaient même mutuellement. L'une des principales conclusions auxquelles nous avons abouti est qu'il y a une pénurie extraordinaire de recherches systématiques et fiables dans ce domaine. C'est pourquoi le matériel que nous avons recueilli est inévitablement partial et impressionniste. Plusieurs de nos correspondants l'ont d'ailleurs reconnu sans ambages.

En troisième lieu, il existe un risque inhérent au caractère expérimental et encore passablement "d'avant-garde" que revêt l'éducation aux médias. Nous soupçonnons les avocats de l'éducation aux médias d'être enclins à se vanter ou à exagérer l'importance de ce qui se fait, dans l'espoir assez compréhensible que cela contribuera à promouvoir la discipline. Cet aspect est caractéristique de la plupart des mouvements de rénovation de l'éducation, mais cela devrait nous inciter à considérer avec prudence certaines des allégations qui sont faites.

Enfin, une mise en garde devrait trouver sa place ici. Nos recherches ont porté essentiellement sur l'éducation aux médias dans les *écoles*. Ce choix semblait justifié en raison de l'incidence que l'enquête pourrait avoir à ce stade sur les initiatives actuelles de l'UNESCO. Toutefois, cela n'implique nullement un manque d'intérêt pour d'autres modalités possibles de l'éducation aux médias. En fait, nous avons le sentiment que, dans plusieurs pays (comme les Etats-Unis ou certaines régions de l'Amérique latine), le travail le plus intéressant et le plus fructueux se déroule en dehors du système éducatif formel dans le cadre de projets locaux intéressant la jeunesse ou la communauté. Nous avons fait figurer une question à ce sujet dans notre enquête, mais nous avons été très frappés de voir que beaucoup de nos correspondants ne semblaient pas avoir connaissance d'activités de ce genre. Certes, on pourrait penser que cela était dû simplement au fait que lesdites activités n'existaient pas, mais il est plus probable que les informations de base sur ces initiatives "informelles" d'éducation aux médias n'avaient pas encore été recueillies ou diffusées, ce qui peut s'expliquer avant tout par le fait qu'il s'agit d'un domaine décentralisé et diversifié. Nous subodorons un manque de liaison entre le type "formel" et le type "informel" d'éducation aux médias et nous avons fait figurer une recommandation à ce sujet dans nos conclusions.

Notre analyse des données que nous avons recueillies s'articule comme suit. La première partie du rapport commence par quelques grandes généralisations sur le stade global de développement de l'éducation aux médias. Nous passons ensuite à un examen de certains des sujets plus spécifiques sur lesquels portait notre questionnaire. Cette première partie du rapport se termine par un résumé des recommandations de nos correspondants pour des initiatives futures que l'UNESCO pourrait prendre dans ce domaine. La deuxième partie

contient des résumés par continent et par pays de l'état actuel de développement de l'éducation aux médias sur la base des données que nous avons recueillies. Les réponses elles-mêmes, ainsi que les matériels qui les accompagnaient et une bibliographie, figurent dans les appendices. Nous conseillons aux lecteurs d'étudier celles-ci pour avoir plus de détails sur certaines initiatives ou des renseignements complémentaires sur la politique et la pratique suivies dans divers contextes nationaux.

## 2. OBSERVATIONS GENERALES

Dans beaucoup de pays un peu partout dans le monde, les deux dernières décennies ont vu des changements considérables dans la politique et la pratique de l'éducation. Malgré ce climat général de changement, il semblerait cependant que l'éducation aux médias ait progressé de façon très inégale. Dans de nombreux cas, on peut voir des poussées d'activités novatrices qui, finalement, ne se sont pas maintenues alors que, dans d'autres, des avancées potentielles au niveau de la politique nationale ont été ensuite remises en question. Certains pays (comme la Hongrie et la Nouvelle-Zélande) semblent actuellement portés par un mouvement vigoureux d'éducation aux médias. Dans d'autres en revanche (par exemple le Japon et l'Afrique du Sud), la déception est grande de voir que les décideurs ne parviennent pas à aborder l'éducation aux médias avec un minimum de cohérence. Dans beaucoup de pays en développement où les éducateurs se préoccupent avant tout d'assurer une alphabétisation de base permettant la lecture, l'éducation aux médias commence tout juste à être prise en considération alors que, dans les pays où cette éducation s'est implantée le plus vigoureusement dans les programmes scolaires (comme le Canada et l'Angleterre), on observe clairement des signes de lassitude chez ceux qui l'avaient le plus brillamment défendue.

Là où l'éducation aux médias existe en tant que discipline, elle tend à prendre la forme d'une matière à option dans le programme de l'enseignement secondaire et non celle d'une matière obligatoire. Il y a très peu d'exemples sur le plan international d'une éducation systématique aux médias destinée aux jeunes enfants (âgés de moins de 11 ans). Dans de nombreux pays, il y a beaucoup d'incertitude sur le point de savoir si l'éducation aux médias devrait être considérée comme une matière distincte ou intégrée à des matières figurant déjà au programme. Elle apparaît le plus souvent comme un élément qui "s'insinue" dans le programme d'enseignement de la langue maternelle ou d'études sociales (ou équivalent). Dans ce contexte cependant, elle est souvent définie en termes vagues et elle est rarement évaluée en tant que discipline autonome : selon les mots de notre correspondant écossais, elle est "partout et nulle part". L'éducation aux médias est parfois aussi confondue avec les médias éducatifs, c'est-à-dire avec l'usage de la technologie des médias à des fins pédagogiques. Dans ces contextes, l'éducation aux médias semble souvent considérée comme un moyen plutôt que comme une fin en soi. C'est dans un petit nombre de pays seulement que l'éducation aux médias constitue un élément substantiel, et pour lequel on donne des notes, du programme d'enseignement de la langue maternelle (par exemple, Canada, Nouvelle-Zélande, Australie) ou comme un cours distinct faisant l'objet d'un examen (par exemple Angleterre).

Dans cette situation, le développement de l'éducation aux médias dépend fréquemment de l'initiative d'enseignants ayant pris cette cause à cœur et qui souvent travaillent dans l'isolement. Le besoin le plus urgent que nous ayons relevé dans notre enquête est d'assurer aux maîtres une formation soutenue et approfondie, initiale qu'en cours d'emploi. Même dans les pays où l'éducation aux médias est relativement bien établie, il existe très peu de possibilités de formation et seule une minorité d'enseignants en bénéficie. Jusqu'à présent, les arguments en faveur d'une éducation aux médias ont rencontré en général résistance ou

indifférence auprès des décideurs : beaucoup de nos correspondants nous ont fait comprendre que l'éducation aux médias n'était pas vraiment à l'ordre du jour sous quelque forme que ce soit. En conséquence, elle souffre d'un manque de financement et d'un manque de considération (par exemple, de la part des universités) ; en particulier dans les pays les plus pauvres ( mais pas seulement dans ceux-ci), les efforts des enseignants se heurtent au manque d'équipement de base et de ressources. En général, les initiatives en faveur de l'éducation aux médias n'ont guère trouvé de soutien auprès des producteurs de médias ou des instances de régulation et, à quelques exceptions près (par exemple, Russie, Angleterre, Suède), la recherche de base a brillé par son absence, notamment sur les questions relatives à ce que les élèves apprennent et sur l'efficacité des programmes d'éducation aux médias.

Il y a à ce relatif manque de progrès de nombreuses raisons, mais un examen complet de celles-ci nous entraînerait au-delà des limites de la présente étude. Parmi les raisons dont nos correspondants ont fait état figurent le conservatisme relatif – et parfois croissant – des systèmes éducatifs, la réticence à considérer la culture populaire comme digne d'étude et les menaces potentielles que recèlent toute espèce de "réflexion critique" inhérente à l'éducation aux médias. Tous ces éléments apparaissent clairement dans la littérature relative à cette éducation.

Beaucoup de correspondants ont fait également la comparaison avec la diffusion rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation. Certains ont fait valoir que l'injection massive de financement dans ce secteur offrait des possibilités considérables d'entreprendre un travail créatif sur les médias dans les écoles (par exemple Chine, Hong Kong, Canada). Dans d'autres contextes en revanche, l'engouement pour les TIC a été considéré comme affaiblissant les arguments en faveur de l'éducation aux médias : au Japon, par exemple, le recours aux TIC dans l'enseignement a été considéré avant tout comme un moyen rapide d'obtenir une main-d'œuvre comprenant quelque chose à la technique, cependant qu'au Danemark les TIC sont largement le domaine réservé de l'enseignement de l'informatique au lieu d'être étudiées dans le cadre d'une éducation aux médias encourageant l'esprit critique. Cependant, plusieurs correspondants ont estimé que cette situation changerait probablement avec le temps. Ils ont fait valoir que l'optimisme naïf sur les pouvoirs de la technologie qui caractérise actuellement le débat sur les TIC finirait par céder la place à une approche plus critique et à un questionnement et que, lorsqu'on en serait arrivé là, l'éducation aux médias aurait vraisemblablement beaucoup à offrir.

Malgré ce tableau assez sombre, notre enquête comporte aussi plusieurs raisons d'espérer. Beaucoup des réponses au questionnaire et beaucoup de documents que nous avons passés en revue font apparaître une adhésion profonde à la cause de l'éducation aux médias et une conscience lucide des finalités et des objectifs de cette éducation. Dans beaucoup de pays, l'éducation aux médias repose sur un cadre conceptuel rigoureux et systématique qu'on retrouve notamment dans les matériels pédagogiques et les programmes. En général, il y a chez nos correspondants (et, par extension, chez ceux qui exercent une activité dans le domaine considéré) une bonne dose de consensus quant aux finalités et aux caractéristiques de l'éducation aux médias, même si les décideurs ou le monde de l'éducation en général ne l'ont pas encore reconnu.

Dans un certain nombre de contextes, les enseignants ont formé des réseaux de soutien et des associations qui encouragent l'échange de méthodes éprouvées et le développement d'un dialogue et d'un débat sur l'avenir de la discipline. Beaucoup de ces associations publient



des bulletins d'information ou des revues, et certaines ont créé des sites importants sur le Web. Dans certains pays, on trouve des partenariats bien établis avec les producteurs de médias et les instances de régulation ainsi que des exemples réussis de formation par les pairs (par exemple Nouvelle-Zélande, Australie ou le travail de la CBFA en Afrique du Sud). Même dans des pays où l'éducation aux médias est moins développée, il y a eu des relations fructueuses avec des organismes de radio et de télévision (par exemple, Hong Kong), et des maisons d'édition ont accepté de publier des manuels et de la documentation pour les classes (par exemple, Chine, Japon, Malte).

Il est réconfortant et encourageant de voir que, dans des circonstances relativement difficiles, les enseignants continuent à défendre la cause de l'éducation aux médias. Au cours des dernières années, des progrès significatifs ont été accomplis dans des pays comme la Russie et la Hongrie, qui ont vu l'instauration de programmes en bonne et due forme pour l'éducation aux médias en raison, pour une part non négligeable, de la campagne que n'avaient cessé de mener à l'échelon local des enseignants et des praticiens. Bien que beaucoup de ceux-ci travaillent dans l'isolement, ils sont à l'occasion très efficaces pour faire entendre leur voix. Ils sont aussi de plus en plus désireux de se lancer dans un dialogue international et de mettre en commun approches et ressources.

Ce qui est très clair surtout, c'est ce dont les éducateurs aux médias ont besoin pour que leur discipline s'étende et se développe. Ces besoins – et le rôle que l'UNESCO pourrait jouer pour y répondre – feront l'objet plus bas, de la section 4.

### **3. LES QUESTIONS FONDAMENTALES**

#### **3.1 LES FINALITES DE L'EDUCATION AUX MEDIAS**

Historiquement, l'éducation aux médias a eu tendance à abandonner une approche fondée sur la "vaccination" pour une approche fondée sur la "responsabilisation". Il s'agit là, certes, de termes assez vagues, mais que beaucoup de nos correspondants admettent et utilisent. L'idée selon laquelle l'éducation aux médias devrait avoir pour but de défendre ou de protéger les jeunes contre l'influence des médias semble avoir perdu du terrain depuis quelques années. Même dans les cas où nos correspondants reconnaissent que cette approche avait toujours cours dans leurs pays (par exemple, Hong Kong, Etats-Unis), ils avaient tendance à la rejeter ou à suggérer qu'il fallait lui en substituer une autre. La définition la plus à jour de l'éducation aux médias semble se fonder sur des notions telles qu'"esprit critique", "participation démocratique" et même "jouissance" des médias. Cette approche émergente attribue aussi un rôle plus important à la production de médias par les élèves. En Espagne, par exemple, les arguments en faveur de l'éducation aux médias sont que les élèves deviennent des "citoyens à l'esprit critique" et trouvent des possibilités de faire partie d'une "communauté des médias" ; au Danemark, l'éducation aux médias est considérée comme nécessaire "pour donner aux élèves la possibilité d'être des individus forts dans une démocratie" cependant qu'en Suède les élèves reçoivent une éducation aux médias qui les aide à "exprimer leur personnalité, leur savoir et leurs sentiments".

Dans plusieurs pays, on parle plus volontiers d'"alphabétisation aux médias" que d'"éducation aux médias". Cette référence à l'alphabétisation est en partie un calcul parce qu'elle fournit un prétexte pour faire figurer les médias à côté des autres textes imprimés dans le programme traditionnel d'enseignement de la langue maternelle. C'est là en effet que l'éducation aux médias trouve le plus fréquemment sa place, et ce même dans les pays où elle

est très bien implantée (par exemple, Australie, Canada, Angleterre). Cependant, cet emploi du mot "alphabétisation" exprime aussi une préoccupation plus large quant aux besoins nouveaux des élèves dans un monde saturé de médias. Plusieurs de nos correspondants ont insisté sur la nécessité d'une conception plus large de l'"alphabétisation" si l'on veut que l'éducation tienne compte des réalités contemporaines (par exemple, Japon). Il est indispensable de souligner ici toutefois que cette notion d'"alphabétisation" n'a pas un caractère fonctionnel ou instrumental ; pour la quasi-totalité de nos correspondants en effet, l'alphabétisation aux médias était très clairement définie comme une forme d'alphabétisation *critique*.

Plusieurs correspondants ont estimé aussi que l'éducation aux médias implique nécessairement une pédagogie plus "active", "axée sur l'élève", "participative". Pour eux, l'éducation aux médias était une question d'"apprentissage par l'action" ; et c'était un domaine dans lequel il fallait que les enseignants reconnaissent le savoir et les compétences considérables de leurs élèves. Tel était particulièrement le cas en ce qui concernait la nécessité pour les élèves de participer à une production pratique de médias, mais beaucoup y voyaient une nécessité plus générale. Là encore, l'éducation aux médias risque de se trouver en conflit avec la philosophie essentiellement conservatrice de la plupart des systèmes éducatifs.

Bien sûr, l'histoire de l'éducation aux médias subit nécessairement l'influence des préoccupations et des contextes locaux et nationaux et ne saurait trouver une expression complète dans le récit que nous en faisons ici. C'est ainsi que les réponses et les documents reçus d'Irlande et de Russie comportent des détails particulièrement utiles qui mettent en lumière les origines et les traditions variées de l'éducation aux médias dans ces pays. Il existe souvent côte à côte des finalités et des approches différentes qu'on ne s'efforce guère d'harmoniser. En vérité, étant donné le caractère relativement nouveau de l'éducation aux médias dans de nombreux contextes, on pourrait penser qu'il serait tout à fait malencontreux de vouloir imposer un modèle particulier.

En règle générale, cependant, les pays qui n'ont pas de tradition bien établie d'éducation aux médias semblent toujours animés du désir de "protéger" les jeunes de l'influence des médias. Cet objectif apparaît clairement, par exemple, dans le rapport soumis par l'UNDA (Association catholique internationale pour la radio, la télévision et l'audiovisuel) qui a été l'une des rares sources que nous avons pu trouver pour l'Afrique. Là, l'objectif de l'éducation aux médias est de sauver les jeunes enfants d'un "matériel non approprié" ou, sur un ton plus directement politique, de faire en sorte qu'ils reconnaissent les différences entre culture importée et culture "authentique". Toutefois, ces motivations ne se limitent nullement aux seuls pays en développement. Les réponses reçues des Etats-Unis, par exemple, montrent bien l'influence que continue d'avoir dans ce pays l'approche "vaccinatoire" en ce qui concerne des questions telles que la violence, les drogues et la sexualité dans les médias.

Dans beaucoup de pays, les pouvoirs publics ont formulé des déclarations de politique générale très claires aux termes desquelles l'éducation aux médias doit être dispensée au titre de l'enseignement de la langue maternelle ou des études sociales (ou de disciplines connexes comme l'éducation politique ou civique). Cependant, cette certitude de façade est souvent compromise par l'absence de toute stratégie de suivi sous forme d'activités clairement évaluées ou de modèles pour la progression des élèves en matière de connaissances et de compétences (voir plus loin). Ces diverses localisations de l'éducation aux médias ont de toute évidence des implications sur la manière dont ses objectifs sont définis. L'éducation aux médias semble souvent servir de prétexte à des travaux sur la langue ou sur les questions

sociales et faire l'objet d'évaluations sous cet angle, ce qui fait qu'en fin de compte les objectifs spécifiques de l'éducation aux médias ont tendance à être marginalisés. Dans les systèmes éducatifs les plus décentralisés (par exemple, Inde, Chine, Etats-Unis), il y a souvent des divergences significatives entre les objectifs du gouvernement central et ceux des éducateurs locaux.

### 3.2 LES CADRES DES PROGRAMMES D'ETUDES

Si la plupart des praticiens ont une idée claire des grands objectifs de l'éducation aux médias, la manière dont ceux-ci trouvent leur traduction dans la pratique suivie en classe est extrêmement variable. Un cadre conceptuel clairement défini pour le programme des études est manifestement nécessaire, à la fois pour faire en sorte que les enseignants et les élèves gardent à l'esprit les objectifs spécifiques des activités menées en classe et pour disposer d'une base reconnue en vue d'une évaluation. Certaines des réponses à notre questionnaire font état de cadres qui sont avant tout définis en termes de connaissances ou de compétences ou en termes de contenu alors que d'autres donnent à penser qu'il n'existe aucun cadre clair. Il n'en demeure pas moins que beaucoup de pays possèdent désormais un cadre conceptuel explicite pour le programme d'éducation aux médias, et de nombreux correspondants ont estimé qu'un cadre conceptuel de ce type était nécessaire à supposer qu'il ne fût pas déjà en place.

Les cadres mis au point par l'AML au Canada et le British Film Institute en Angleterre (et qui sont très proches) ont exercé une très grande influence au plan international, même dans des contextes culturels très différents. La plupart des pays qui ont un cadre explicite en utilisent une variante alors que d'autres paraissent avoir adopté l'un ou l'autre sans aucun changement (parfois par le biais d'une traduction des manuels scolaires pertinents). En gros, il y a quatre domaines essentiels qui se dégagent comme les préoccupations conceptuelles communes de l'éducation aux médias, encore qu'ils soient souvent décrits ou dénommés de façons différentes. On peut les grouper comme suit :

1. Représentation: messages et valeurs des médias – "les médias et la société" – stéréotypes – sélection et point de vue.
2. Langue : esthétique des médias- les médias comme constructions – réalisme – narration – conventions et genres (on traite souvent ces questions en faisant appel à une production des élèves).
3. Production : industries/organisations/institutions dans le domaine des médias – aspects économiques/pratique professionnelle.
4. Audience : réaction personnelle et participation aux médias – conscience de l'utilisation des médias par chacun – le rôle des médias dans l'identité.

Dans cette liste, la priorité revient en général à des aspects différents suivant les contextes, notamment en raison de la place que l'éducation aux médias occupe dans le programme scolaire. Ainsi, si les questions de "représentation" sont presque toujours traitées en toutes circonstances, la "langue" tend à être mise en lumière dans le contexte de l'enseignement de la langue maternelle alors que la "production" occupe souvent la place la plus importante dans le contexte des études sociales ou de l'éducation civique. A quelques exceptions près (par exemple, Angleterre, Canada, Australie), on aborde en général les

questions d'"audience" en faisant appel à la réflexion personnelle des élèves plutôt qu'en recourant à une analyse des différences sociales entre les diverses audiences des médias.

Certains correspondants se sont montrés inquiets de la prépondérance de modèles "anglo-saxons" ou "occidentaux" et ont fait valoir la nécessité d'élaborer des cadres conceptuels qui conviennent mieux à leurs contextes éducatifs et culturels. Toutefois, en l'absence de soutien et de ressources pour entreprendre cette tâche, il est vraisemblable que ce sont ces modèles conceptuels qui continueront à exercer le plus d'influence.

### 3.3 APPRENTISSAGE ET EVALUATION

Comme on pouvait le prévoir, seuls les pays ayant les programmes d'éducation aux médias les plus élaborés ont clairement spécifié les connaissances et compétences attendues des élèves aux différents niveaux et la manière dont elles devront être évaluées (à titre d'exemple, voir les extraits du nouveau programme néo-zélandais de l'enseignement technique et professionnel concernant les médias et du programme d'études hongrois aux appendices 4 et 5). Nos correspondants ont identifié plusieurs difficultés très générales concernant l'évaluation. Dans de nombreux cas, il apparaît que l'éducation aux médias figure bien dans le texte des programmes scolaires, mais qu'elle n'est pas évaluée séparément en tant que telle (ou même pas évaluée du tout). Comme on l'a noté plus haut, le travail sur les médias est fréquemment considéré comme un moyen de parvenir à d'autres objectifs (par exemple développer les compétences en matière de langue écrite ou parlée), auquel cas il a tendance à être évalué sous cet angle. L'évaluation privilégie fréquemment la communication écrite au détriment d'autres modalités sur lesquelles porte l'éducation aux médias ; et cela semble traduire une confusion plus générale quant à la manière dont l'"alphabétisation aux médias" doit être évaluée en premier lieu. En conséquence, la question de la progression dans l'apprentissage bénéficie fort peu d'une attention systématique.

Dans plusieurs cas, les difficultés d'évaluation ont entraîné beaucoup de frustration. Au Chili, par exemple, le texte du programme indique que les élèves doivent développer une conscience critique et participer activement à la création de textes pour médias exprimant un message clair ; mais il n'existe pas de critères définis pour évaluer ces compétences. En revanche, certains correspondants paraissent apprécier la liberté inhérente à cette absence de spécifications. Dans le programme d'études de langues en Nouvelle-Zélande, par exemple, l'absence de règles est considérée comme autorisant une souplesse considérable pour les enseignants ; de même, en Uruguay, cette situation fait que l'éducation aux médias peut avoir un caractère entièrement créatif au lieu d'être tributaire de finalités théoriques spécifiques.

Cet optimisme procède en partie d'un désir compréhensible de savourer ce qui est possible plutôt que de reculer sans cesse devant ce qui semble difficile à réaliser. En général, cependant, il ne fait pas de doute que l'absence de règles structurées pour l'évaluation a contribué au manque de prestige dont souffre l'éducation aux médias. Le fait que celle-ci ait été largement soumise pour son évaluation à des règles fixées pour d'autres disciplines l'a obligée à lutter constamment pour se faire reconnaître comme une discipline à part entière. On peut soutenir en effet que l'évaluation exerce sur la pratique de la classe une influence beaucoup plus déterminante que n'importe quel texte de programme d'études et que, pour cette raison, elle devrait bénéficier d'une priorité. Pourtant, même lorsque les critères d'évaluation sont explicites, il arrive que les ressources et la formation dont les enseignants ont besoin fassent défaut.

### 3.4 THEORIE ET PRATIQUE

Dans beaucoup de pays (à l'intéressante exception près de quelques pays d'Amérique latine), l'éducation aux médias est définie avant tout comme une entreprise "critique". Cependant, la production pratique des élèves prend une importance croissante – en partie du fait de la diffusion des TIC – mais elle demeure marginale dans la grande majorité des cas, en particulier lorsque le financement est limité. Beaucoup de nos correspondants ont souligné la nécessité d'intégrer "théorie" et "pratique" : ils ont reconnu que les élèves étaient fortement motivés pour les activités de production, mais ils ont aussi insisté sur la nécessité de la réflexion plutôt que d'une production créative pour le seul plaisir de produire. Ils voyaient dans cette dernière un danger particulier avec la diffusion des TIC, laquelle fait courir un risque d'encourager une orientation purement "technique" vers une production où fait défaut la pensée critique ou le questionnement.

Toutefois, dans certains contextes (par exemple, Etats-Unis, Hong Kong, Canada), la séparation entre théorie et pratique n'était pas toujours considérée comme négative et plusieurs correspondants se montraient très heureux d'encourager une production créative de médias dans laquelle ils voyaient une activité à part entière. De même si l'engouement pour les TIC paraît donner la priorité à une compétence technique dans la nouvelle technologie, certains éducateurs ne considéraient pas que cela soit nécessairement incompatible avec les types de tâches pratiques ou créatives entreprises dans le contexte d'une éducation aux médias. Comme nous l'avons noté plus haut, certains ont fait valoir que le "branchement" d'écoles pourrait ouvrir des perspectives beaucoup plus vastes pour l'éducation aux médias à une date ultérieure, même s'il ne paraît pas en être ainsi dans l'immédiat. Ils ont soutenu que les élèves auraient besoin d'un minimum d'esprit Internet) et qu'en leur donnant la possibilité de "se débrouiller" avec la nouvelle technologie, on pourrait peut-être accélérer par la suite les efforts visant à instaurer un programme d'éducation aux médias plus formalisé.

Dans certains contextes, la diffusion des TIC, accompagnée de projets de partenariats avec des journaux et des stations de télévision, a amené à accorder une importance croissante aux aspects professionnels (ou pré-professionnels) de l'éducation aux médias. On peut voir là une conséquence du fait que l'éducation aux médias a besoin de s'affirmer dans un nouveau contexte éducatif par la place très large donnée aux savoir-faire et compétences techniques. Dans d'autres cas cependant, cette évolution a simplement mis en lumière le fait qu'en matière de médias, l'enseignement et l'apprentissage impliquent des savoir-faire différents. Selon les mots d'un chercheur, "les élèves ont le savoir-faire technique, mais ils n'ont pas le sens critique, alors que, chez les enseignants, c'est exactement l'inverse". Et bien que les élèves aient maintenant plus largement accès aux ordinateurs, même dans les pays industrialisés les écoles sont souvent lamentablement sous-équipées en matériels d'autres types, comme les postes de télévision (voir le rapport belge à l'appendice 5).

Au bout du compte, il est possible que l'avènement des TIC réaménage le rapport entre théorie et pratique dans l'éducation aux médias et que cela entraîne une redéfinition plus large de la discipline. D'autre part, il se peut que l'éducation aux médias ait beaucoup à apporter au développement de la réflexion critique en matière d'éducation à propos des TIC. Il y a là un espace potentiel de dialogue qui, du moins pour l'instant, semble rester largement vacant.

### 3.5 PARTENARIATS

En principe, les correspondants ont accepté l'idée que des partenariats de divers types étaient une nécessité pour le développement futur de l'éducation aux médias. Il n'en demeure pas moins que, jusqu'à présent, leur expérience de ces partenariats a connu des hauts et des bas.

A quelques exceptions près (par exemple, Japon, Canada, Nouvelle-Zélande), on a très peu d'éléments indiquant que les organismes de régulation s'intéressent à l'éducation aux médias ou y participent, encore que certains soient enclins à exprimer une approbation de principe. Plusieurs de nos correspondants se sont en outre demandé quel sens il convenait de donner au terme de "régulation".

Pour ce qui est de la participation des producteurs de médias, la situation était extrêmement variée. Dans de nombreux cas, nos correspondants ont signalé que les entreprises étaient indifférentes, voire hostiles, à l'éducation aux médias et, parfois, cette attitude ne se limitait pas aux entreprises commerciales, mais était également le fait d'organismes de radiodiffusion et télévision du secteur public. Quant à l'aspect positif, plusieurs pays ont des programmes du type "Les journaux dans l'enseignement" et on rencontre ailleurs des projets dans le cadre desquels des enfants travaillent aux côtés de producteurs de télévision ou de cinéma (surtout en Amérique latine). En Australie, les éducateurs aux médias (Australian Teachers of Media – ATOM) patronnent des prix annuels qui mettent en évidence un rapport fort et croissant entre les fournisseurs de médias et les éducateurs aux médias. Des partenariats constructifs de ce genre présentent des avantages incontestables puisqu'ils permettent d'accéder aux connaissances, ainsi qu'aux pratiques et arrangements institutionnels, de partager expertise et ressources et (dans certains cas) de fournir une orientation professionnelle. Comme la plupart des pays paraissent abandonner l'approche "protectrice" de l'éducation aux médias, le moment est venu de renforcer les collaborations.

Dans les pays plus pauvres où l'éducation aux médias est un phénomène récent ou ne suscite guère d'intérêt de la part des dirigeants, le développement de l'éducation aux médias est entièrement tributaire de ces partenariats, comme le montre l'exemple de projets basés sur la production en Chine et à Hong Kong. Dans certains cas, ces partenariats sont nécessaires tout simplement pour l'obtention de ressources de base (par exemple, Mozambique).

Toutefois, plusieurs correspondants se sont montrés un peu sceptiques quant à la valeur des initiatives de ce genre, et d'autres ont signalé les dangers que comporte une confusion entre objectifs commerciaux et objectifs éducatifs. Ces opinions sont clairement liées à des préoccupations plus larges, à savoir la crainte d'une intrusion croissante d'intérêts économiques dans l'enseignement. Certains correspondants ont estimé que ces partenariats ne devaient pas être considérés simplement comme une forme de relations publiques pour les entreprises du secteur des médias et qu'il y aurait lieu d'insister davantage sur les objectifs éducatifs. En revanche, un de nos correspondants canadiens a exprimé un avis extrêmement optimiste sur la valeur de ces partenariats.

A ce propos, plusieurs correspondants ont soulevé la question du droit d'auteur. La législation à ce sujet est très variable, mais dans certains pays la tâche des éducateurs aux médias est rendue notoirement difficile par l'attitude des entreprises et des pouvoirs publics peu désireux de lever en faveur de l'éducation les restrictions imposées par le droit d'auteur.

### 3.6 FORMATION

Le manque d'une formation appropriée pour les enseignants pratiquant l'éducation aux médias est un sujet de doléance chez la quasi-totalité de nos correspondants. L'absence d'un système centralisé signifie que les enseignants ou bien se forment eux-mêmes, ou bien reçoivent une formation qui dépend complètement des circonstances. Au mieux, les correspondants ont pu mentionner quelques exemples de cours donnés dans leur pays au niveau universitaire, mais le nombre des enseignants bénéficiant de cette formation était très inférieur à ce qui aurait été nécessaire. Les réponses reçues ont fréquemment indiqué que les ressources centralisées étaient consacrées à la formation aux TIC, ce qui faisait échec à toute action systématique visant à former spécifiquement des enseignants pour l'éducation aux médias.

Une proportion élevée des enseignants donnant des cours spécialisés sur les médias n'ont d'autre formation que quelques journées de perfectionnement professionnel. Il y aurait une exception notable en Australie-Occidentale, où les enseignants doivent avoir obtenu un grade universitaire dans la discipline et un diplôme de troisième cycle en sciences de l'éducation, et où seuls les enseignants formés aux études sur les médias sont nommés pour enseigner la discipline. Un cas plus répandu est celui de l'Afrique du Sud, où la formation spécialisée de maîtres chargés de l'éducation aux médias est négligeable. Comme dans d'autres contextes, les enseignants chargés de cette éducation ont en général des diplômes de lettres et extrapolent pour leur enseignement sur les médias à partir de leur expérience de travail sur des textes littéraires. Cette situation n'est pas seulement insatisfaisante, mais elle laisse souvent les enseignants en mauvaise posture pour aborder les aspects les plus sociologiques ou les plus pratiques de l'éducation aux médias que la plupart des pays jugent importants.

Même dans les pays où l'éducation aux médias a solidement sa place dans le secteur scolaire formel, on déplore souvent un manque de formation spécialisée pour les enseignants. Au Canada, après quinze années de pressions concertées, l'éducation aux médias est désormais une matière obligatoire. Toutefois, le fait qu'il n'y ait presque pas de formation signifie qu'il est très difficile de mettre cette obligation en pratique. Dans certains contextes européens (par exemple, Danemark, Angleterre, Ecosse), des cours spécialisés sur les médias se développent actuellement dans les écoles, mais la formation spécialisée des maîtres n'a pas progressé pour autant. En Angleterre, il existe un seul cours spécialisé pour la formation initiale des maîtres (médias avec anglais) qui n'accueille que quelques étudiants chaque année. Étant donné que plus de 50.000 élèves suivent des cours spécialisés sur les médias entre 14 et 18 ans, le niveau de la formation des maîtres est très loin d'être satisfaisant pour répondre à la demande d'enseignants spécialisés. Il existe des certificats de maîtrise et un certain nombre de diplômes de l'enseignement à distance, mais même cela est sans commune mesure avec l'expansion de l'éducation aux médias dans les écoles. En Grèce, pour un nouveau cours d'alphabétisation aux médias destiné aux écoles de la seconde chance (initiative relevant de l'éducation permanente), les enseignants sont tenus d'avoir reçu une formation initiale en journalisme ou en études de communication et de suivre un programme de formation spécialisée destiné à les préparer aux objectifs, au contenu et aux méthodes pédagogiques spécifiques de l'éducation aux médias. À part cela, les enseignants chargés de l'éducation aux médias peuvent n'avoir suivi qu'une formation très réduite ou inexistante et il leur est difficile d'accéder à une formation en cours d'emploi ou à un perfectionnement professionnel.

On remédie actuellement à ce manque de formation par toutes sortes de procédés. Le développement mondial de cours sur les médias et les communications au niveau du premier cycle universitaire signifie que certains enseignants aborderont désormais l'éducation aux médias en ayant acquis des connaissances spécialisées. Il existe quelques exemples de cours de troisième cycle (par exemple, Etats-Unis) ou d'enseignement à distance (par exemple, Espagne, Angleterre) qu'on crée actuellement pour faciliter le perfectionnement professionnel des enseignants s'occupant des médias. Le plus souvent cependant, la formation est dispensée dans un cadre moins formel et en l'absence de soutien substantiel d'un organisme centralisé. Dans certains cas, la formation est assurée par des réseaux composés des enseignants eux-mêmes : en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Canada par exemple, il existe des associations de spécialistes très actives qui produisent de la documentation, organisent des conférences et entretiennent un dialogue avec les enseignants en activité au moyen de bulletins d'information ou de revues. L'insuffisance de la formation dans d'autres contextes a trouvé un remède avec toute une série d'initiatives en matière de publications : au Japon, en Chine et à Hong Kong par exemple, des maisons d'édition commerciales ont commencé à remédier au manque de documentation et de formation auquel les enseignants sont confrontés. L'un des désirs le plus fréquemment exprimés en l'occurrence était que, à l'avenir, la formation s'attache avant tout aux moyens permettant d'appliquer les principes de l'éducation aux médias aux nouvelles technologies afin de remédier à l'approche instrumentale et dépourvue d'esprit critique considérée comme dominant pour une large part la formation dans le domaine des TIC.

### 3.7 BESOINS ET OBSTACLES

Nos correspondants ont tous jugé nécessaire que les pouvoirs publics reconnaissent officiellement l'importance de l'éducation aux médias en en faisant une discipline de base pour tous les élèves. La plupart ont signalé que leur gouvernement faisait pour la forme l'éloge des moyens dont les élèves auraient besoin pour faire face à la vie dans un monde du multimédia. Mais les correspondants qui ont été en mesure de faire état de décisions officielles spécifiant la place de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires et la manière exacte dont cette éducation pourrait être dispensée ont été beaucoup moins nombreux.

Comme nous l'avons indiqué, le besoin le plus communément exprimé concernait la formation spécialisée des maîtres avec en particulier une éducation aux médias qui trouverait sa place dans la première phase de leurs études pédagogiques. Une formation continue est nécessaire pour relever le niveau des compétences et des pratiques et pour faciliter un échange permanent de documentation et de stratégies. Dans certains pays relativement pauvres (comme l'Inde), l'infrastructure générale de formation des maîtres a besoin d'une forte injection de liquidités pour améliorer les ressources (par exemple, accès aux publications spécialisées et recherche). Au Japon, au contraire, on a fait valoir que la place privilégiée donnée à la technologie par les pouvoirs publics avait amené l'abandon d'une pédagogie critique au profit d'un programme de formation ; et, dans ce contexte, une approche moins "technologique" du travail d'alphabétisation aux médias pourrait se justifier. Dans la plupart des pays, toutefois, la technologie numérique est encore relativement peu présente dans les écoles, ce qui fait obstacle à l'instauration de méthodes plus pratiques pour l'éducation aux médias.

L'un des principaux besoins exprimés par de nombreux correspondants est celui d'une définition des finalités et de la base conceptuelle de l'éducation aux médias qui fasse autorité.



Bien que les praticiens s'accordent en général très clairement là-dessus, ils ont eu moins de succès pour ce qui est de communiquer leurs idées aux politiciens, si bien que ces derniers ont tendance à considérer l'éducation aux médias avec méfiance ou, du moins, avec indifférence. Même dans les contextes où l'éducation aux médias a une place solide et bien établie dans les programmes scolaires, le manque de clarté sur son évaluation la réduit souvent à l'état de matière marginale qu'on peut saupoudrer un peu partout dans d'autres disciplines et enseigner en l'absence de toute formation spécialisée pour les maîtres. Le plus navrant de tout est que, dans un pays comme l'Australie où l'éducation aux médias a depuis fort longtemps sa place dans le système scolaire, les qualifications obtenues dans cette matière ne sont pas prises en compte pour l'entrée à l'université. Le peu de prestige de la matière fait qu'il continue à être difficile de plaider pour un changement, les éducateurs en étant réduits à pratiquer le lobbying en faveur d'un secteur qui ne jouit pas d'une reconnaissance officielle.

L'absence de recherche a été signalée aussi comme constituant un obstacle. La plupart des systèmes éducatifs qui sont centralisés ou qui, du moins, font l'objet d'évaluations à partir du centre, sont fondamentalement conservateurs en la matière. Une recherche universitaire rigoureuse sur la valeur et l'efficacité de l'éducation aux médias est nécessaire si l'on veut persuader les gouvernements de changer de politique. Une action sur le plan international aiderait les éducateurs locaux à faire état d'exemples réussis empruntés à d'autres contextes, ce qui donnerait plus de poids à leur lobbying local en faveur de l'éducation aux médias. Bien que des recherches aient été entreprises dans certains contextes, il faudrait qu'elles fassent l'objet d'une diffusion plus efficace.

#### **4. RECOMMANDATIONS POUR L'UNESCO**

Plusieurs correspondants ont reconnu que l'UNESCO avait joué un rôle déterminant dans le développement de l'éducation aux médias à divers stades de son histoire, et la plupart étaient désireux de la voir agir une fois de plus dans ce sens. Si certains se tournaient vers l'UNESCO en vue de l'obtention d'un soutien financier direct à des initiatives nationales (par exemple, les associations d'enseignants), la plupart ont reconnu que son rôle devait être par excellence de faciliter les réseaux et échanges internationaux et d'exercer une influence sur la politique suivie.

On trouvera ci-après, classés dans un ordre approximatif de priorité, les domaines principaux considérés comme susceptibles de constituer un champ d'action pour l'UNESCO :

1. Formation. Le manque de formation a été considéré par un très grand nombre de correspondants comme un obstacle majeur au développement futur. Il a été suggéré que l'UNESCO pourrait dispenser une formation (par un enseignement à distance) et offrir également des ressources documentaires et un soutien à des initiatives de formation locales.
2. Documentation. Il a été suggéré que l'UNESCO pourrait jouer un rôle en permettant aux éducateurs de mettre en commun leur documentation et en accordant un soutien à ceux qui pourraient adapter et traduire celle-ci pour qu'elle soit utilisée dans différents contextes nationaux. La création d'un site sur Internet constituerait une première étape très importante pour atteindre ce but.
3. Campagnes auprès des pouvoirs publics. Beaucoup de correspondants ont été d'avis que des déclarations sur l'éducation aux médias faisant autorité et émanant d'un organisme comme l'UNESCO leur faciliteraient la tâche quand ils s'efforcent de plaider la cause de l'éducation

aux médias auprès de dirigeants nationaux. Des déclarations passées ou actuelles de l'UNESCO pourraient aussi faire l'objet d'une plus large diffusion.

4 Recherche. On a fait valoir que l'UNESCO devrait faciliter le partage et la diffusion des résultats des recherches (par exemple au moyen d'une revue) et également soutenir de nouvelles initiatives en matière de recherche, tant sur le plan local que pour des analyses comparatives.

Plusieurs correspondants ont rappelé l'existence de l'Observatoire NORDCOM/UNESCO sur la violence à l'écran et estimé que beaucoup des objectifs susvisés pourraient être atteints si l'on créait une institution analogue dans le domaine de l'éducation aux médias.

En présentant les initiatives susvisées, nos correspondants ont appelé l'attention sur un certain nombre de préoccupations dont il y aurait lieu de tenir compte :

1. Les médias et les TIC. Beaucoup de correspondants se sont réjouis des possibilités offertes par les médias numériques, mais la plupart ont estimé que l'éducation aux médias devrait porter sur toute la gamme des médias et ils ont tenu à faire une distinction entre leur position et ce qu'ils considéraient comme une euphorie dépourvue d'esprit critique quant à l'usage des TIC dans l'enseignement.

2. Une perspective globale. Plusieurs correspondants ont jugé que le besoin se faisait sentir d'un dialogue international authentique sur toute la gamme des approches de l'éducation aux médias et non pas d'un débat dominé par les seuls pays de langue anglaise. Toute initiative dans ce domaine devrait prendre en compte la question des traductions et, dans le cas de conférences ou de réunions internationales, prévoir un financement pour permettre à des représentants de pays en développement d'assister à ces manifestations.

3. Droit d'auteur. La législation sur la propriété intellectuelle varie considérablement d'un pays à l'autre, mais dans plusieurs pays le droit d'auteur entraîne des restrictions importantes pour le travail des éducateurs aux médias. Cette question pourrait être réglée par l'intermédiaire d'autorités juridiques internationales.

4. Education aux médias informelle et formelle. Comme nous l'avons noté dans notre introduction, il est nécessaire de réunir des informations sur l'éducation aux médias "informelle" (ce qui exigerait une approche différente de celle qui a été adoptée pour la présente enquête) et de jeter des passerelles entre ce travail et celui qui est fait dans les écoles.

## DEUXIEME PARTIE

### RESUMES NATIONAUX

*Les résumés ci-après ont été préparés sur la base des réponses reçues au questionnaire (appendice 4) et des textes supplémentaires qui nous ont été soumis (appendice 5) ainsi que d'autres matériels que nous avons consultés (voir la bibliographie figurant à l'appendice 3). Pour plus d'information, les lecteurs sont priés de se reporter à ces sources.*

#### AFRIQUE

Les réponses et les documents que nous avons pu obtenir portaient essentiellement sur l'Afrique subsaharienne et plus particulièrement sur l'Afrique australe. En règle générale, l'expérience des moyens de communication de masse est plus récente en Afrique que dans d'autres contextes. La plupart des médias sont propriété de l'Etat et, jusqu'à une date relativement récente, ils étaient produits à l'échelon local. La situation a désormais changé, en Afrique comme ailleurs, et les ondes véhiculent maintenant un "trafic" beaucoup plus global que précédemment.

Deux finalités pour l'éducation aux médias en Afrique sont mentionnées dans "Educommunication", revue catholique d'éducation aux médias (juin 2001, n° 54 : voir appendice 5), qui indique que "Quelle que soit la situation politique, le besoin qu'a la population de comprendre vraiment ce que lui apportent les médias locaux, nationaux ou internationaux est important – il faut que le public identifie la source de l'information ou du divertissement et les raisons pour lesquelles le gouvernement ou bien l'entreprise commerciale s'intéresse à sa diffusion". La deuxième finalité a un caractère essentiellement protecteur : "Plusieurs pays en Afrique disent avoir mis en place des mesures destinées à protéger les jeunes pour leur développement et leur équilibre psychologique en veillant à ce que les informations ne soient pas nuisibles pour eux".

Malgré les finalités ainsi exprimées, les programmes d'éducation aux médias sont rares en Afrique et ils existent souvent hors du cadre de la scolarité formelle. Au **Tchad**, l'un des objectifs a été d'axer l'éducation aux médias sur la liberté d'expression; alors que, au **Zimbabwe**, le souci de voir les médias à même de divertir et d'offrir une détente tout en véhiculant des appels à la justice, à l'amour et à la compassion est considéré comme l'objectif essentiel. Les éléments rassemblés ici résultent d'initiatives prises de concert avec l'Eglise catholique en Afrique et ils ne fournissent donc qu'une idée partielle de ce qui peut se passer sur le continent. Il semble qu'il y ait peu d'activités en matière de formation des maîtres ou de recherche aux fins d'évaluation, ce qui fait qu'il est difficile de se faire une idée plus claire de ce qui se passe sur le continent.

En général, il semble raisonnable de supposer que les impératifs d'une alphabétisation de base pour apprendre à lire auront la priorité sur les appels en faveur d'une "alphabétisation aux médias". Au **Mozambique**, par exemple, l'enseignement *par l'intermédiaire* des médias est l'objectif premier de l'éducation aux médias. Les maîtres utilisent des textes provenant des médias pour enseigner parce qu'il y a pénurie de matériel de lecture. On attend des élèves qu'ils comprennent ces textes, mais il n'est pas question d'un exercice quelconque de l'esprit critique à leur sujet. Le travail de production est presque inexistant ; rares sont les écoles qui ont les moyens d'organiser des activités pratiques et les devoirs consistant par exemple à créer

une page pour un journal sont notés uniquement sur le point de savoir si l'élève a la facilité voulue pour utiliser la langue et non pas s'il comprend comment se construit un texte destiné à un média. Il existe peu de partenariats entre le secteur des médias et le système éducatif.

L'exception la plus notable concerne l'**Afrique du Sud**. La réforme politique et les transformations politiques des années 1990 ont donné naissance à des débats sur l'éducation et à l'élaboration d'un programme d'études national sous le contrôle d'un organisme unique, le Département national de l'éducation. Le premier programme d'études national (désigné sous le nom de Curriculum 2005) est introduit actuellement par étapes bien que le débat se poursuive sur sa constitution et ses modalités d'application. L'éducation aux médias a trouvé là une certaine place. Il y avait auparavant une éducation aux médias pour les secteurs les plus privilégiés de la population, mais les propositions relatives au programme d'études national donnent à penser que certains des principes sur lesquels doit se fonder l'étude des médias seront dorénavant exprimés sous une forme plus explicite. Le programme d'études national sud-africain s'efforce de passer d'une pédagogie axée sur les contenus à une pédagogie basée sur les résultats, encore que ce processus soit plutôt en voie d'évolution qu'officiellement fixé.

Le programme national ne prévoit pas de domaine d'étude spécifique pour l'éducation aux médias, mais comporte des possibilités manifestes de faire place à cette matière dans l'enseignement d'autres disciplines, en particulier (et conformément à beaucoup d'autres scénarios régionaux) dans le cadre de l'étude des langues. Les finalités de l'éducation aux médias ne sont pas explicitement définies, mais le programme d'études obéit à deux grandes considérations, à savoir une compréhension de l'évolution individuelle et une approche fonctionnelle basée sur les compétences. On attend des élèves qu'ils fassent preuve d'une compréhension plus approfondie des textes et il incombe aux enseignants d'introduire des idées et des approches qui "protègent" les élèves des effets des préjugés ou des malentendus suscités par les médias. De fait, l'étude des médias est très expressément focalisée sur les propriétés des textes et les modalités selon lesquelles ils véhiculent des messages. Cependant, l'éducation aux médias –et c'est en quoi elle se distingue d'autres aspects de l'étude des langues – suppose un apprenant qui soit capable de "négocier" un texte et d'en donner une interprétation. Cela s'oppose par exemple à l'approche qui domine l'enseignement des langues autochtones et qui a toujours insisté sur le contenu à l'exclusion de toute interprétation. Malgré l'existence de quelques possibilités de débattre du contexte de la production et de la diffusion, les questions relatives aux institutions, à la culture et à la réception sont entièrement exclues.

Le programme d'études se fonde sur les résultats et on attend des élèves qu'ils atteignent un niveau de lecture plus détaillé et sophistiqué à mesure qu'ils progressent à travers le système. Les formes d'évaluation portent très spécifiquement sur les capacités de lecture "textuelle" de l'élève plutôt que sur sa compréhension spécifique d'un texte en tant que texte provenant d'un média. La production de textes est très limitée, mais il pourrait être demandé à des élèves de créer un texte de média pour s'exprimer personnellement ou pour montrer comment l'information peut être communiquée. La production joue un rôle marginal.

Il existe très peu de partenariats entre le secteur de l'éducation et les producteurs de médias. C'est ce qu'a bien montré la réponse de la **Children and Broadcasting Foundation for Africa (CBFA)**, organisation cadre qui s'occupe des besoins et des droits des enfants en matière de radiodiffusion et de télévision et qui a fait campagne pour que les industries des médias patronnent un plus grand nombre de projets acceptables pour les enfants. La CBFA a réalisé un certain nombre de projets qui ont encouragé les enfants à exprimer leurs vues et à

s'intéresser à la façon dont on parle des médias et dont ceux-ci opèrent à leur intention. Elle continue à rechercher de nouveaux partenaires. Pour le moment, il n'y a pas de liens formels entre le travail de cette organisation et ce qui se passe dans l'enseignement (voir le rapport sur les activités de la CBFA de 1995 à 2001 à l'appendice 5).

## ASIE

Les pratiques qui se sont développées dans les régions les plus riches du continent (par exemple, Hong Kong, Japon et Corée) sont très différentes de celles qui ont cours dans les régions les plus pauvres comme l'Inde ou la Chine.

**Hong Kong** connaît actuellement une réforme de ses programmes d'études. Selon cette réforme, l'éducation aux médias pourrait devenir un "élément" au sein de l'"éducation personnelle, sociale et classique". Le gouvernement de Hong Kong a financé en 1999 un groupe d'enseignants chargé d'élaborer un programme d'éducation aux médias dont les recommandations ont été incorporées dans le nouveau programme. Toutefois, celui-ci est déjà très chargé et les initiatives tendant à accroître le travail demandé aux élèves se heurteront vraisemblablement à une résistance de la plupart des enseignants.

En général, les enseignants ici tendent à considérer les médias comme "l'ennemi" et tout enseignement sur les médias à l'école revêt une forme protectrice. Jusqu'à présent, les discussions sur les moyens de communication de masse ont eu tendance à trouver leur place dans les cours consacrés à l'éducation civique ou morale où le rôle des médias est inévitablement présenté comme une influence négative. Les informations inspirent la méfiance et on apprend aux élèves à examiner les messages dans un esprit critique. Une production de médias a lieu et, selon notre correspondant, elle est "en train de se populariser maintenant qu'on dispose d'une technologie bon marché et facile à utiliser" ; mais le rapport entre la production et les autres objectifs de l'éducation aux médias est ténu. A mesure que les arguments protecteurs perdent de leur pertinence, il faudra présenter de nouveaux arguments sur le potentiel de responsabilisation des jeunes que recèle l'éducation aux médias. Toutefois, ces arguments sont encore loin d'être largement soutenus.

Certains éducateurs aux médias ont formé des collaborations avec des producteurs de médias pour la production de matériels destinés à l'enseignement. En 2000, Radio Television Hong Kong a produit une série télévisée en dix parties sur divers sujets relatifs aux médias. Bien que cette série ait été conçue essentiellement comme un documentaire éducatif, elle est diffusée en début de soirée et touche ainsi le grand public. Certains journaux locaux publient des rubriques sur l'éducation aux médias. De même l'organisme de réglementation (Television and Entertainment Licensing Authority) a manifesté un certain intérêt pour fournir des conseils sur la manière d'envisager l'étude des médias. Une organisation de jeunesse, "Breakthrough", accueille régulièrement des ateliers de formation pour les enseignants. Enfin, il est particulièrement important de noter que l'Institut d'élaboration des programmes scolaires de Hong Kong s'apprête à organiser un cours de formation des maîtres en éducation aux médias à partir d'octobre 2001.

La situation n'est pas très différente en **Chine** bien que le contexte varie du tout au tout. Selon le rapport de la République populaire de Chine sur le développement des enfants dans les années 1990, publié en 2001, il y a en Chine 350 millions de 17 ans et, malgré l'augmentation des migrations de la campagne vers les villes, on peut dire que la plupart de ces enfants vivent dans les zones rurales. C'est pourquoi, les initiatives en matière d'éducation

aux médias tendent à être prises dans les villes et, avant tout, dans les communautés les plus aisées. L'éducation aux médias n'a ni programme d'études officiel ni finalités bien définies et il n'y a pas non plus d'exemples particulièrement bons de cours donnés dans les écoles élémentaires ou moyennes. L'ouverture de la société a permis certains projets de développement qui réunissent des praticiens des médias et des groupes de jeunes. L'UNICEF a joué un rôle en lançant en Chine un projet du genre *Children's Express* qui fait participer de jeunes enfants au journalisme et offre aux enfants des possibilités de présenter leurs opinions et les questions qui les intéressent. Ce n'est cependant qu'un projet minuscule dans un pays gigantesque. Les enfants n'en apprennent pas moins quelque chose sur les médias par la participation et la discussion. Certaines écoles ont créé des stations de télévision ou de radio, des journaux et des magazines, mais la Chine est bien loin de formuler des concepts et des principes pour un programme d'éducation aux médias. Celle-ci ne fait guère l'objet de recherches et il y a très peu de formation pour les enseignants ou de recherches sur l'acquisition de connaissances au sujet des médias. Les praticiens chinois peuvent puiser à une certaine expérience internationale et ils le font, mais celle-ci n'est pas ce qui convient le mieux à la situation de l'enseignement en Chine. Il y a très peu d'exemples d'enfants pratiquant une réflexion "critique" et il n'y a pas non plus de propositions visant à en introduire. L'apprentissage participatif en tant que méthode pédagogique est ignoré. Néanmoins, certaines collaborations locales et internationales sont en voie d'instauration et il y a des publications dans ce domaine : en 1998, le professeur Bu Wei, notre correspondant pour la Chine, a publié trois livres sur l'éducation aux médias, la télévision, la publicité et les informations. Ceux-ci peuvent être consultés sur le site Internet <http://www.cycnet.com>.

En **Inde**, il n'y a pas de programme officiel d'éducation aux médias, mais il arrive dans diverses écoles privées que l'éducation aux médias fasse l'objet d'un enseignement non institutionnalisé. Dans ce cas, l'objectif premier est de responsabiliser les élèves en leur apprenant à être des lecteurs critiques des médias et des consommateurs critiques et de leur permettre de produire eux-mêmes des médias. Les aspects de cet enseignement favorisant l'esprit critique sont empruntés à des modèles bien établis de pédagogie critique introduits en Europe et au Canada. L'éducation aux médias est dispensée au gré des circonstances par des praticiens enthousiastes et bien intentionnés, ce qui rapproche le contexte indien de la situation rencontrée en beaucoup d'autres lieux. Il existe toutefois dans la situation indienne une difficulté supplémentaire qui tient aux tensions entre les philosophies officielles de l'éducation et les objectifs des éducateurs aux médias. Les industries de médias n'ont pas intérêt à fournir des fonds pour l'éducation, sauf si leur investissement leur vaut des avantages indiscutables en matière de formation professionnelle, par exemple pour le journalisme. Le système éducatif orienté vers les examens ne laisse guère de place à l'exploration d'idées nouvelles ou à l'exercice de l'esprit critique. En conséquence, notre correspondant conclut qu'il n'est guère probable de voir l'éducation aux médias introduite en tant qu'élément des programmes scolaires officiels dans un avenir proche. Malgré ce pessimisme apparent, un certain nombre d'éducateurs aux médias continuent à faire des recherches et à fournir formation et soutien aux enseignants. L'efficacité des réseaux actuels mériterait de faire l'objet d'une analyse et d'une évaluation plus poussées ; en effet, le manque de financement et de moyens pour fournir les ressources voulues à une discipline en évolution constante a été mentionné comme une difficulté particulière que rencontre l'Inde.

A **Sri Lanka**, l'Institut national d'éducation a lancé à la fin de 1999 un projet d'éducation à la communication et aux médias ayant pour objet d'élaborer un programme d'éducation aux médias pour les écoles secondaires. Les études sur la communication et les médias (comme la discipline doit être dénommée) seront introduites en janvier 2002 au niveau ordinaire et en

mai 2002 au niveau avancé. Il s'agira d'une matière commune à option au niveau ordinaire et d'une matière à option dans la filière artistique au niveau avancé. L'éducation aux médias à Sri Lanka comporte dix objectifs clairement identifiés qu'on peut résumer comme correspondant à certaines finalités exprimées dans d'autres contextes. L'étude des médias est considérée comme répondant à l'évolution du monde, et la compréhension du processus de communication est un élément important pour qui veut être un citoyen. Les élèves seront à même de comprendre le rôle du secteur de la communication si on leur apprend à analyser les produits des médias avec un esprit critique et si on leur donne des possibilités d'explorer des idées grâce à un travail créatif. La production de médias fait partie d'une stratégie pédagogique dans la plupart des classes, même si elle se situe à un niveau technique très bas.

L'élaboration du programme d'études à Sri Lanka a été le produit d'une action concertée des régulateurs des médias, des éducateurs et du gouvernement. De fait, notre correspondant estime que le gouvernement sri-lankais et l'industrie des médias collaborent pleinement pour faire des études sur la communication et les médias une discipline enseignée dans les écoles. Cette coopération se manifeste notamment dans les changements apportés à la formation des maîtres pour tenir compte de l'introduction de la matière nouvelle dans les programmes. A partir de la fin de 2001, l'Institut national d'éducation organisera en permanence à l'intention des maîtres des cours pour l'enseignement de la communication et des médias. A partir de 2003, il y aura un nouveau programme de formation à l'enseignement de la communication et des médias à l'Ecole normale (Teachers College of Education). D'après certains travaux préliminaires, l'introduction de ce nouveau programme est accueillie avec beaucoup de faveur.

Les principaux obstacles à la poursuite de ce développement sont essentiellement matériels. On manque de publications, et l'installation d'une bonne salle de documentation sur les médias dans les écoles serait difficile à réaliser. Les progrès accomplis dans le pays sont dus avant tout à l'enthousiasme des enseignants.

Bien que, au **Japon**, la situation économique soit mieux assise, il ne semble pas qu'elle ait contribué si peu que ce soit à faire progresser les programmes d'alphabétisation aux médias. Les écoles sont bien équipées avec des téléviseurs et même des ordinateurs, mais il n'y a pas de discipline où soit prévu un enseignement sur les médias et aucune mesure n'a été prise officiellement pour intégrer l'alphabétisation aux médias à d'autres disciplines. Néanmoins, des maîtres ont commencé à enseigner à titre individuel une lecture critique des médias. Cet enseignement est dispensé le plus souvent dans le cadre des études sociales et de la morale, ce qui tend à le faire relever de l'approche protectrice. En revanche, l'alphabétisation aux médias dans une optique de responsabilisation fait l'objet d'un enseignement officiel dans un certain nombre d'universités et d'un enseignement non formalisé dans des centres d'éducation permanente.

A partir de 2002, une nouvelle matière, dénommée "période pour l'étude intégrée", est de nature à ouvrir des possibilités pour l'alphabétisation aux médias. C'est essentiellement une "matière libre" que définiront les écoles et les enseignants (le Ministère de l'éducation et de la technologie recommande des programme d'études dans les domaines de l'information, des affaires internationales, de l'action sociale ou de l'environnement). Cependant, des définitions conflictuelles de l'éducation aux médias font obstacle au progrès dans l'élaboration des programmes et la formation des maîtres. Le Ministère de l'éducation et de la technologie met l'accent sur l'"alphabétisation à l'information" qui vise à enseigner de l'informatique alors que les ONG et les universitaires préconisent une alphabétisation aux médias considérée comme

le développement de connaissances et de compétences dans un esprit critique (il s'agit là d'un concept que le Ministère de l'administration publique, de l'intérieur, des postes et des télécommunications a commencé depuis peu à reconnaître et à soutenir).

Un avant-projet de programme officiel d'alphabétisation aux médias a été élaboré, notamment au titre du projet d'alphabétisation aux médias de l'Université Ritsumeikan. Le guide des études d'alphabétisation aux médias, manuel destiné aux enseignants et aux élèves (jeunes aussi bien qu'adultes) comporte un cadre théorique, des suggestions de programmes et des matériels didactiques. Tirant parti de la recherche sur l'alphabétisation aux médias au Canada et en Angleterre, le guide présente des concepts clés pour l'étude des médias comme "constructrice de la réalité" et comme ayant des implications sociales, politiques et culturelles. Il présente également un modèle pour l'analyse des médias en termes de textes, de publics et d'industrie. Il considère l'alphabétisation aux médias comme responsabilisant les publics. Le travail de production ne reçoit que peu d'attention.

On signale peu de bons exemples de partenariats entre producteurs de médias et éducateurs aux médias. Lorsque l'industrie s'implique, elle le fait souvent dans l'intérêt des relations publiques ou de la promotion du produit plutôt qu'avec des visées éducatives.

Alors que certains pays aspirent désespérément à la technologie, les éducateurs aux médias japonais pensent que l'accès facile à la technologie s'est fait aux dépens du développement d'une pédagogie critique. Notre correspondante estime que les pouvoirs publics, les industries et les éducateurs auront beaucoup à faire avant de se mettre d'accord sur les finalités de l'éducation. Alors que de nombreux éducateurs libéraux voient dans celle-ci une route vers la responsabilisation, les pouvoirs publics et les industries risquent de la considérer comme un moyen d'obtenir une main-d'œuvre à la hauteur sur le plan technique. Notre correspondant soutient au contraire que "le fait de travailler sur des médias accessibles facilement et à bon marché fera beaucoup pour mettre en lumière la valeur démocratique, globale et non éphémère de l'éducation aux médias". Le Japon ne progresse que lentement pour ce qui est d'introduire l'alphabétisation aux médias dans les programmes scolaires car celle-ci remet effectivement en question les paradigmes dominants dans le domaine de l'éducation (à savoir le modèle d'enseignement allant du haut vers le bas). Dans des cadres informels, cependant, les études d'alphabétisation aux médias sont de plus en plus reconnues comme un instrument de démocratisation et de responsabilisation.

## AUSTRALIE et NOUVELLE-ZELANDE

Il est important de noter que l'**Australie** est un Etat fédéral dont le système éducatif reflète la diversité. Nous n'avons pas été en mesure de rendre pleinement compte de la complexité de la situation qu'on rencontre en Australie. Nous avons reçu une seule réponse en provenance de l'Australie-Occidentale et nous avons utilisé également une documentation présentée sur le site Internet de l'ATOM (Australian Teachers of Media).

En général, les études sur les médias ont atteint un niveau tout à fait satisfaisant dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur. L'accueil ainsi fait à la discipline est dû à ce que les Australiens reconnaissent que les médias ont un impact significatif sur nos vies, qu'ils exercent une influence sur la manière dont nous passons notre temps, qu'ils contribuent à modifier la façon dont nous voyons nous-mêmes et dont nous voyons les autres et qu'ils jouent un rôle déterminant dans la création d'une identité personnelle, sociale et nationale.



Les écoles australiennes sont bien équipées en ce qui concerne la technologie de l'information et les nouvelles technologies d'apprentissage. Les élèves ont d'excellentes chances de tirer parti du potentiel créatif de ces technologies. Ils acquièrent des compétences pratiques en remplissant les rôles qui leur sont assignés quand ils participent à la production de médias et ils sont encouragés à analyser les étapes et les rôles dans le processus de production.

Les modalités de l'éducation aux médias en Australie varient un peu selon les Etats. En **Australie-Occidentale**, par exemple, il existe un programme d'études sur les médias dans l'enseignement secondaire, de la 8e à la 12e année (pour les élèves âgés de 12 à 17 ans). En outre, l'étude de textes visuels est prescrite pour un quart du programme d'anglais de la 1ère à la 12e année. Il n'y a pas de programme officiel d'enseignement sur les médias dans les écoles primaires, cet enseignement n'étant dispensé que dans le cadre du programme d'anglais. L'éducation aux médias a pour but de produire des consommateurs pourvus d'un esprit critique et elle offre des possibilités de production pratique. Le programme s'articule autour de concepts de base (institutions, genre, récit, messages et valeurs). Le programme d'éducation aux médias prévoit l'acquisition de savoir-faire et de compétences, lesquels sont mesurés par des épreuves portant sur l'analyse critique, la production, la résolution de problèmes et le travail d'équipe. Dans le premier cycle, les résultats font l'objet d'une évaluation interne, mais dans le second cycle les élèves s'acquittent en commun de tâches qui sont évaluées par rapport à une série de critères de performance. Le travail de production constitue au moins 60 % de l'activité évaluée dans les écoles secondaires.

Il n'y a pas en Australie-Occidentale de production de médias à l'échelon local si bien que les collaborations avec l'industrie sont peu importantes. De même, la participation des instances de régulation des médias est minimale ; ces organismes sont souvent favorables en principe à l'éducation aux médias, mais sans qu'il y ait de politiques ou de directives bien nettes. L'éducation aux médias tend à être axée sur l'école et il y a relativement peu de coopération avec des groupes de jeunesse ou avec l'industrie.

L'enseignement sur les médias est assuré uniquement par des maîtres ayant reçu une formation spécialisée. Ce fait confère à lui seul un caractère exceptionnel à l'expérience australienne. Malgré la place que l'éducation aux médias a trouvée dans les programmes scolaires, elle n'est pas une discipline prise en compte pour l'entrée à l'université en Australie-Occidentale. L'éducation aux médias fait l'objet de certaines recherches, avec des études sur le rapport entre alphabétisation traditionnelle et alphabétisation aux médias. Les besoins principaux sont que la formation aille de pair avec l'évolution dans les industries des médias et que l'éducation aux médias s'applique à l'enseignement sur les nouvelles technologies.

Bien que nous n'ayons pas reçu de réponse de l'ATOM (*The Australian and New Zealand Teachers of Media*), nous désirons rendre compte de l'activité de cette organisation. Celle-ci est une association professionnelle indépendante à but non lucratif d'éducateurs aux médias et de représentants de l'industrie des médias. Elle fournit aux enseignants australiens un espace de discussion essentiel sur l'éducation aux médias grâce à des conférences à l'échelon des Etats et à l'échelon national. Chaque année, l'ATOM patronne l'octroi de récompenses à des productions présentant une valeur éducative, récompenses qui attestent l'existence de rapports de plus en plus étroits entre les fournisseurs de médias et les éducateurs aux médias. L'ATOM publie également des revues et fournit des documents utiliser dans les classes.

En **Nouvelle-Zélande**, l'éducation aux médias commence à se faire une place importante dans l'enseignement secondaire, en grande partie grâce à des initiatives nationales d'évaluation (comme le National Qualifications Framework et le National Certificate of Educational Achievement) et aux efforts d'enseignants payant beaucoup de leur personne. Pour la plupart, les initiatives d'éducation aux médias sont tributaires du programme d'anglais, mais un nouveau programme d'études destiné à remplacer le School Certificate actuel doit entrer en vigueur en 2002. L'éducation aux médias vise à développer chez les élèves des compétences en matière d'expression visuelle, à améliorer leur esprit critique et leur compréhension du fonctionnement des médias, et à offrir des possibilités de production pratique. L'introduction de la technologie dans le programme de base apparaît comme un remaniement de l'approche critique du modèle d'éducation aux médias du British Film Institute qui avait eu jusqu'à présent une grande influence sur la pratique en Nouvelle-Zélande. Le modèle du BFI s'organise en "concepts de base" (institutions, catégories, technologies, langue, public, représentation). Le nouveau programme insiste sur l'alphabétisation technologique avec un nouveau slogan qui a nom "économie du savoir", encore que le sens exact de cette expression soit loin d'être clair.

Il existe une association nationale d'éducateurs aux médias (National Association of Media Educators – NAME), groupe enthousiaste de bénévoles non rémunérés qui s'emploient à créer une documentation et à dispenser une formation pour combler les lacunes de la formation des enseignants au niveau universitaire. La NAME publie *Script*, revue permettant l'échange d'idées et de pratiques pédagogiques (voir appendice 5). Il convient de noter que l'île du nord et l'île du sud ont toutes deux des groupes d'enseignants actifs, coordonnés dans l'île du sud par les Canterbury Teachers of the Media.

Certains partenariats entre des producteurs de médias et la NAME se sont constitués, donnant aux élèves des possibilités de se livrer à des activités pratiques grâce au patronage commercial et de soumettre leur travail de production à un vrai public à l'occasion de concours. La discipline jouit d'un prestige suffisant pour encourager les maisons d'édition commerciales et un certain nombre de manuels scolaires sont disponibles; A plus long terme, la prolifération de nouveaux cours sur les médias, le cinéma ou les études multimédia dans le premier cycle de l'enseignement supérieur se traduira probablement par une modification de la formation des enseignants qui auront étudié les médias plus que l'anglais. Nos correspondants avaient des opinions variées sur les initiatives visant à instituer un programme d'études national plus explicite pour les médias : cela pourrait contribuer à rehausser le prestige de la discipline, mais l'absence d'un programme contraignant confère liberté et souplesse, permettant à la discipline de se développer en fonction des besoins des enseignants et des élèves.

## **AMERIQUE CENTRALE/AMERIQUE LATINE**

Les informations que nous avons pu réunir font apparaître une grande variété d'approches en matière d'éducation aux médias dans cette région. Le rôle de l'Eglise était considéré comme important pour faciliter les échanges entre les projets en matière de communication mis en œuvre dans 21 pays d'Amérique centrale et d'Amérique latine. Toutefois, il ne semble pas que l'éducation aux médias ait une grande place dans les écoles.

A **Cuba** et au **Mexique**, par exemple, les résultats de l'enquête donnent à penser que l'éducation aux médias n'a lieu que dans un contexte extrascolaire. Dans le second de ces

pays, on peut trouver des informations sur les moyens de communication de masse et leur production dans des manuels de base destinés aux écoles, mais, en dehors de cet aspect descriptif, l'éducation aux médias était complètement absente des programmes de l'enseignement public. Néanmoins, des propositions isolées ont été faites pour que l'éducation aux médias bénéficie d'une structure plus formalisée. Ces propositions procédaient de deux conceptions pédagogiques opposées : l'une favorable à un accueil critique des moyens de communication de masse et l'autre préconisant un modèle de "recherche participative" selon lequel les élèves seraient invités à "considérer les médias et se considérer eux-mêmes en interaction". Aucune des deux n'a trouvé d'application dans les programmes scolaires. Les possibilités offertes dans d'autres disciplines pour une discussion sur les médias tendaient à privilégier la critique idéologique. Il n'y a pas d'exemple d'évaluation formelle des savoir-faire et compétences, et les occasions de se livrer à des activités pratiques étaient qualifiées de "rares". Dans le contexte mexicain, il n'apparaît pas qu'il y ait beaucoup de collaboration avec l'industrie ou des projets communautaires, encore que cet élément existe dans le cadre de la large alliance catholique que nous a décrite notre correspondant cubain. La formation des maîtres est orientée vers le développement de compétences pédagogiques pour le bon usage du matériel audiovisuel plutôt que vers des approches critiques ou créatives de l'étude des médias.

De même, en **Argentine**, les programmes scolaires en vigueur ne prévoient pas d'études sur les médias. Celles-ci peuvent cependant être incorporées à d'autres matières, comme l'espagnol, les sciences sociales ou l'éducation artistique. Au cours des trois dernières années, les élèves âgés de 15 à 17 ans ont pu suivre un cours spécialisé en communication sociale préparant à un diplôme en études de communication. Dans l'enseignement supérieur, cette matière apparaît soit pour un diplôme strictement professionnel (formation au journalisme) soit comme un cours d'analyse critique. Dans les écoles, l'éducation aux médias a avant tout pour objectifs d'inciter les élèves à faire preuve d'esprit critique vis-à-vis des messages et des valeurs des médias. Parfois, il y a des possibilités d'activités pratiques, mais celles-ci sont clairsemées. Les évaluations de l'éducation aux médias se font au titre des disciplines dans le cadre desquelles des questions relatives aux médias peuvent être étudiées : c'est ainsi que, comme dans beaucoup d'autres contextes, l'analyse critique d'un journal peut être appréciée en fonction de l'aisance de l'élève en matière de langue plutôt que de sa compréhension des questions de propriété ou d'audience. Il y a un certain nombre d'exemples de projets informels d'éducation aux médias réalisés avec l'industrie et des groupes de jeunes en dehors de l'école, mais comme il n'y a pas d'obligation de faire rapport sur les résultats de ces travaux, il est difficile de se faire une idée exacte de l'efficacité des programmes mis en œuvre dans le secteur informel. Là encore, l'Eglise participe à l'éducation aux médias, mais celle-ci est considérée avant tout comme un moyen permettant aux jeunes de créer des médias (par l'intermédiaire de sites Internet, de "fanzines, etc.) pour transmettre des messages religieux. Le fait que l'éducation aux médias en Argentine soit dépourvue de base officielle se traduit aussi par la limitation des possibilités de formation des maîtres.

La situation n'est pas fondamentalement différente au **Chili**, où il n'existe pas non plus de programme officiel d'éducation aux médias. Cependant, les éducateurs cherchent fréquemment à développer chez leurs élèves une conscience critique des médias, et l'éducation aux médias se manifeste dans d'autres aspects du programme. Les élèves sont incités à se forger une vigilance critique et ils participent activement à la création de textes de médias exprimant un message clair. C'est dans cet esprit que des activités sont organisées dans les écoles, mais leur évaluation se fait en fonction des objectifs de la discipline d'accueil. Le travail de production tend aussi à se faire en dehors du programme. Il existe quelques

projets bien établis opérant en dehors du système scolaire. La presse, par exemple, a intérêt à développer des habitudes de consommation pour ses lecteurs futurs dans les écoles et finance en conséquence des activités permettant aux jeunes de produire des informations, tout en développant leurs capacités d'analyse critique. En ce qui concerne la formation des maîtres, depuis assez longtemps déjà (plus de 15 ans), des matériels d'apprentissage à distance sont fournis pour l'éducation aux médias. La formation des maîtres devra toutefois subir certains changements pour tenir compte de l'utilisation croissante des nouvelles technologies dans les écoles.

En **Uruguay**, l'éducation aux médias a un caractère pratique et elle est encouragée à un stade très précoce de l'éducation des enfants. Les élèves des écoles uruguayennes acquièrent des connaissances sur la technologie des médias (ordinateurs, vidéos et photographie), l'accent étant mis nettement sur la création de produits médiatiques. Il arrive parfois que les élèves étudient la manière dont est construit un texte diffusé dans les médias afin de créer plus facilement leurs propres textes, mais l'objectif principal est bien plutôt de faire, d'agir, de pratiquer et de créer que de procéder à une analyse critique et ce sont les tâches pratiques qui font l'objet d'une évaluation. Les élèves ont approximativement deux heures par semaine de ce type d'éducation aux médias et constituent avec leurs travaux un dossier qui les suivra pendant le reste de leur scolarité. Malgré cette importance apparemment grande donnée à la production dans les écoles, la formation des maîtres demeure inégale dans ce domaine, ce qui retentit sur la façon dont les projets sont organisés à l'école et compromet tout accord sur le niveau de compétence que les élèves peuvent atteindre.

## **EUROPE**

### **Autriche**

En Autriche, l'éducation aux médias n'est pas une matière à part entière, mais elle constitue depuis 1994 un principe éducatif qui doit être intégré à l'enseignement de toutes les matières pour les élèves de 6 à 19 ans dans toutes les écoles. Le décret ayant instauré cette règle est en voie de remaniement. L'éducation aux médias vise à responsabiliser les élèves pour en faire des usagers critiques des médias tout en les encourageant à produire leurs propres textes. On insiste sur le fait que les élèves doivent pouvoir réfléchir sur les valeurs et les idées exprimées dans les médias et avoir des connaissances sur les médias, leur organisation et les effets de cette organisation sur leur production. Il n'y a pas dans les écoles d'enseignants spécialement chargés de l'éducation aux médias. Tous reçoivent une certaine formation pédagogique initiale sur le rôle des médias et adaptent l'éducation aux médias à la discipline qu'ils enseignent. L'évaluation des connaissances et compétences acquises en matière de médias se pratique uniquement au titre de la discipline d'accueil.

Il n'y a que quelques cas de partenariats avec des producteurs de médias ou des instances de régulation, les projets étant focalisés essentiellement sur la formation au travail de production. Un projet important (ZIS – Zeitung in der Schule) concerne les journaux dans l'enseignement. Une organisation soutenue par l'association des éditeurs de journaux offre aux écoles des abonnements gratuits aux journaux et organise également des manifestations et des concours. Il existe également des exemples de collaborations entre écoles et organismes de télévision ou de radiodiffusion grâce auxquelles des élèves peuvent avoir accès aux installations de production. La dernière innovation permet à des enfants de produire leur propre site sur le Web. Ces initiatives ne procèdent pas directement de l'éducation aux médias, mais sont dictées par le souci d'améliorer les compétences techniques.

Certaines recherches sont faites actuellement sur la valeur des activités pratiques. Il y a eu d'autres recherches pour étudier la façon dont les maîtres sont équipés et formés et dont l'éducation aux médias peut être intégrée en tant que matière interdisciplinaire, mais les recherches sur l'efficacité ou la valeur de l'éducation aux médias ont été à peu près inexistantes. La formation des maîtres demeure aussi un secteur important qui aurait besoin d'être développé. La question la plus décisive en Autriche concerne les modalités selon lesquelles l'éducation aux médias doit s'adapter pour tenir compte de l'usage croissant des "nouveaux médias" dans les écoles. La précipitation pour accéder à ces médias a fait passer au second plan l'examen critique de ce que ceux-ci peuvent signifier pour les élèves. Là encore, la politique éducative a tendu à faire de l'accès une fin en soi et n'a guère tenu compte de la nécessité d'envisager l'utilisation des médias avec un esprit critique.

## **Belgique**

Nous n'avons pas été en mesure d'obtenir une réponse à notre enquête de la part des experts identifiés en Belgique, mais nous avons pu utiliser le rapport préliminaire du "projet Euromédia", étude comparative de l'éducation aux médias en Europe organisée par le Centre d'éducation aux médias de l'Université de Southampton, sous la direction de M. Andrew Hart (voir appendice 5).

En Belgique, les programmes scolaires ont subi depuis une décennie des changements considérables, mais ceux-ci n'ont pas eu pour conséquence de donner plus d'importance ou de prestige à l'éducation aux médias. Sur 927 écoles flamandes, 86 seulement dispensent une éducation aux médias (1999). Celle-ci fait partie d'autres "piliers" du programme, à savoir principalement l'enseignement de la musique ou les études linguistiques. L'éducation aux médias se situe à peu près à égale distance entre le modèle de la protection et celui de la responsabilisation: "Les élèves doivent pouvoir illustrer l'influence des médias sur leur pensée et sur leurs actes et bien comprendre le potentiel qu'ils représentent pour leur éducation; ils doivent pouvoir adopter une attitude critique envers différents types de diffusion des informations".

L'éducation aux médias est considérée le plus souvent comme un moyen plutôt que comme une fin. Bien qu'elle puisse en principe trouver une place à peu près n'importe où dans le programme scolaire, elle ne fait nulle part l'objet d'une évaluation explicite. Le plus souvent, l'initiative tendant à dispenser une éducation aux médias est prise par les enseignants que cela intéresse, souvent sans avoir vraiment le soutien de leurs collègues ou de l'administration. Cette situation est rendue plus difficile par le fait qu'il y a peu de publications dans le domaine de l'éducation aux médias, qu'il n'y a pas de formation des maîtres et que les pouvoirs publics n'ont pas eu de vision d'avenir ni formulé de politique en ce qui concerne l'éducation aux médias. L'essor des TIC semble mettre en lumière la dichotomie des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage sur les médias. Pour reprendre les termes du rapport Euromédia, "les élèves ont le savoir-faire technique, mais n'ont pas le sens critique, alors que les enseignants se trouvent dans la situation exactement inverse". Bien qu'elles aient davantage accès aux ordinateurs, les écoles sont désespérément sous-équipées pour les autres types de matériels; d'après certains rapports, il n'y aurait qu'un téléviseur pour 300 élèves.

## Danemark

Il n'y a pas au Danemark de programme spécifique d'éducation aux médias, mais celle-ci est intégrée à différentes disciplines : éducation artistique, langues et danois. Les élèves devraient recevoir un enseignement sur les médias à partir de l'âge de 7 ans. L'éducation aux médias porte à la fois sur l'analyse et sur la production, l'objectif premier étant "de responsabiliser les élèves et d'en faire des individus forts dans une démocratie". Toutefois, ces objectifs ne sont pas mis à l'épreuve d'une quelconque évaluation formelle des connaissances ou des compétences des élèves. Dans d'autres disciplines, les élèves peuvent se voir poser des questions sur les médias, mais les connaissances dont ils font preuve seront évaluées en fonction de leurs compétences dans la discipline d'accueil. Là encore, l'éducation aux médias a perdu du terrain avec la vogue actuelle de la technologie de l'information. C'est ainsi qu'elle est passée sous le contrôle des informaticiens au lieu de trouver sa place dans le cadre d'une éducation aux médias axée sur l'esprit critique.

Certaines collaborations fructueuses existent entre producteurs de médias et éducateurs ; le site [www.station-next.dk](http://www.station-next.dk) en est un exemple. En général, cependant, l'éducation aux médias ne bénéficie pas au Danemark d'une promotion ou d'un développement en raison de l'absence d'une politique éducative cohérente dans ce domaine. Cela se traduit dans la formation des maîtres. La formation pour l'éducation aux médias est dispensée en partie en cours d'emploi, mais, alors que l'éducation aux médias fait une place de choix à la production pratique, les maîtres ne sont pas pleinement entraînés et équipés dans ce domaine et les idées sur la façon dont l'analyse et la production devraient se combiner restent floues. Les recherches entreprises au Danemark mettent en évidence la nécessité de mieux intégrer l'éducation aux médias dans les programmes scolaires, mais cette conclusion n'a pas encore trouvé d'écho au niveau de la formation destinée aux enseignants.

## Angleterre

En Angleterre, les études sur les médias en tant que discipline spécialisée distincte continuent à se développer. Les cours à option spécialisée en études sur les médias n'ont cessé de prendre de l'importance (30.000 candidats se présentent avec cette option au GCSE (Certificat général de l'enseignement secondaire) à l'âge de 16 ans et quelque 20.000 candidats suivent toute une gamme de cours dans ce domaine après l'âge de 16 ans). En revanche, les obligations explicites en matière d'éducation aux médias n'occupent qu'une place assez réduite dans le programme d'études national pour l'anglais en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord (voir plus loin pour l'Irlande du Nord). Les dernières années ont vu le développement d'établissements spécialisés ("specialist media arts colleges"), où le programme comporte un élément plus important en matière de médias dont l'enseignement est réparti entre plusieurs matières.

Il existe des cadres conceptuels pour l'éducation aux médias dispensée dans les cours spécialisés et, bien que ces cadres diffèrent dans les détails et dans l'importance relative des divers éléments, ils reposent tous sur des concepts de base analogues tels que "langage des médias", "institutions des médias", "audiences des médias" et "représentation". Le travail des élèves suivant des cours spécialisés fait l'objet d'une évaluation formelle au moyen de dissertations écrites, de tâches pratiques et de travail d'évaluation. Le travail accompli au titre du programme obligatoire, qui se fait essentiellement dans le cadre des cours d'anglais, n'est soumis notoirement à aucune évaluation, que ce soit par les enseignants ou par des examinateurs, et il ne fait pas non plus l'objet d'inspections scolaires. Aucun modèle n'a été

clairement défini pour ce que les élèves doivent apprendre. Toutefois, un modèle de progression de l'apprentissage a été proposé par le British Film Institute pour remédier à cette situation (*Moving Images in the Classroom* : [www.bfi.org](http://www.bfi.org)).

L'éducation aux médias s'est développée en Angleterre avec avant tout pour mission de "responsabiliser" les élèves en tant que "consommateurs critiques et informés de médias". Malgré cette intention, l'absence d'une vraie formation à l'éducation aux médias pour les maîtres et le débat qui se poursuit sur la définition de l'éducation aux médias signifient que celle-ci fait souvent l'objet d'un enseignement donné par des maîtres inexpérimentés qui continuent à considérer que leur rôle est de protéger les élèves contre les pouvoirs des médias.

Il y a plusieurs exemples de partenariats entre producteurs de médias et éducateurs aux médias. L'industrie cinématographique apporte un soutien à l'étude du film en finançant la production d'auxiliaires pédagogiques distribués par l'intermédiaire de l'organisation Film Education. Les principaux organismes de radio et de télévision fournissent une programmation destinée aux écoles sur des sujets variés et se référant parfois à l'étude des médias en particulier. En général, cependant, la situation est passablement fragmentée et manque d'axe directeur. Deux des principaux organes régulateurs pour la radio et la télévision (Broadcasting Standards Commission et Independent Television Commission) se sont récemment penchés par le détail sur le besoin d'une politique claire en matière d'éducation aux médias et ont élaboré une déclaration de politique générale à l'intention du Département de la culture, des médias et du sport. Ces principes trouveront peut-être leur place dans le mandat du nouvel organe de régulation OFCOM, qui doit être créé dans deux ans. Divers organes non officiels répartis à travers le Royaume-Uni et dont le nombre est estimé à 300 environ fournissent aux enfants et aux jeunes des possibilités pratiques de production. Ce travail est de qualité variable et motivé par des objectifs assez différents de ceux de l'enseignement dispensé dans les écoles

A certains égards, la situation en Angleterre est plutôt satisfaisante, mais certains des problèmes sont les mêmes que dans d'autres contextes. La formation des maîtres est considérée comme une lacune majeure, elle est tributaire d'une série de cours de brève durée et, dans certains cas, de cours plus longs reconnus par les pouvoirs publics, mais qui sont loin de permettre la formation d'un nombre suffisant d'enseignants spécialisés. Il n'y a pas d'objectifs clairement définis pour une politique de l'éducation aux médias et il est donc difficile de plaider pour une formation qui répondrait à ces objectifs.

Le British Film Institute, organisme financé par l'Etat, joue depuis cinquante ans un rôle essentiel dans le développement de l'éducation aux médias, en particulier pour ce qui concerne le cinéma et la télévision. Son département de l'éducation a contribué au cours des années 1970 et 1980 à la rédaction d'un certain nombre de programmes d'études des médias pour les jeunes de 14 à 19 ans et il a, vers la fin des années 1980, mené une campagne couronnée de succès pour faire inscrire l'éducation aux médias au programme national d'études pour l'Angleterre et le Pays de Galles. Il a publié sur les programmes d'éducation aux médias des textes qui ont exercé une grande influence. Au cours des années 1990, il a maintenu un débat public et une vigilance sur l'éducation aux médias face à un gouvernement hostile et, après le changement de gouvernement qui a eu lieu en 1997, il est parvenu à faire figurer les "médias producteurs d'images animées" comme un objet d'étude dans le programme d'anglais de l'enseignement secondaire afin que le travail sur les médias dans les écoles ne se limite pas à l'imprimé et aux images fixes. Cette action s'inscrit dans le contexte

du mandat très large qu'a le BFI de promouvoir la compréhension de la culture de l'image en mouvement et l'accès à cette culture dans le Royaume-Uni.

Malgré ces initiatives substantielles et persévérantes, l'Etat continue à ne pas financer la formation pour l'éducation aux médias, abandonnant celle-ci au bon vouloir d'enthousiastes. Des initiatives à la fois politiques et économiques sont nécessaires pour faire avancer la situation.

## **Finlande**

En Finlande, la capacité de lire et de créer des textes utilisés par les médias est considérée comme une compétence importante pour les citoyens, mais l'alphabétisation aux médias n'est pas enseignée dans toutes les écoles. Elle fait partie de la matière interdisciplinaire qui a nom éducation à la communication et qui a été introduite en 1994 dans les écoles polyvalentes (pour les enfants âgés de 7 à 16 ans). Les enseignants peuvent décider d'insister surtout sur la langue parlée et le théâtre, ou bien sur l'éducation aux médias. Pour la formation des maîtres, des cours sur l'éducation aux médias ont été introduits et des postes de professeur ont été créés dans les années 1990. Dans ce contexte, on entend par éducation aux médias à la fois un enseignement *sur* les médias et un enseignement *avec* les médias.

Les finalités de l'éducation aux médias en Finlande sont les mêmes que dans la plupart des autres pays industrialisés, à savoir éduquer pour développer l'esprit critique, préparer les élèves à comprendre la réalité des médias et les responsabiliser en prévision de leur vie dans une culture dominée par les médias. Le travail de production est important, de même que l'utilisation des médias pour l'obtention de connaissances (recherche). (Voir *The Elements for Teacher's Media Competence* par Sirku Kotilainen, à l'appendice 5). Les débats sur l'éducation aux médias sont bien avancés en Finlande avec des tentatives de redéfinition de l'alphabétisation aux médias comme une "alphabétisation culturelle", c'est-à-dire "la capacité de communiquer, d'utiliser, de comprendre et d'interpréter l'information. C'est une tâche d'enseignement général qui doit inculquer à chaque élève des compétences de base variées lui permettant d'acquérir, de gérer et de communiquer l'information nécessaire dans la société de l'information et indispensable au succès de ses études ultérieures".

La politique officielle est conforme à ces objectifs, mais la pratique dans les écoles varie. Le Ministère de l'éducation et les autorités scolaires ont favorisé l'alphabétisation aux médias et au numérique dans tout le pays, et la Finlande est l'un des pays les plus "connectés". L'éducation aux médias est dispensée inégalement dans les écoles : comme dans d'autres contextes, il apparaît que l'éducation aux médias peut exister "partout ou nulle part" et que, en tout état de cause, elle n'est pas évaluée pour elle-même mais seulement comme une partie d'une autre discipline. Il y a quelques cours spécialisés discrets dans les écoles axés sur tel ou tel média, en particulier pour les élèves les plus vieux (âgés de 16 à 18 ans). Le nombre des écoles spécialisées a augmenté depuis cinq ans, et cette tendance devrait se poursuivre. Cependant, l'obstacle principal au progrès en Finlande est la manque de formation spécialisée pour les enseignants.

De récentes recherches de doctorat sur l'éducation aux médias faites en Finlande ont porté sur le rapport entre les jeunes, les médias et l'identité et sur le développement d'un cadre pour l'enseignement sur les médias et son évaluation. Ces travaux alimentent des débats plus larges sur la contribution que l'éducation aux médias peut apporter au développement des enfants.



## France

Il n'y a pas de programme officiel d'éducation aux médias dans les écoles françaises, mais on trouve quelques références explicites à l'éducation sur le "cinéma et l'audiovisuel" dans certaines parties du programme. On peut même trouver dans les programmes officiels des références à l'éducation aux médias à presque tous les échelons, de l'école maternelle (enfants de trois ans) à la fin de l'enseignement secondaire (baccalauréat). Le document du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI - [www.cleml.org](http://www.cleml.org)), intitulé *L'actualité et les médias à l'école primaire, au collège et au lycée* (voir appendice 5) donne une vue d'ensemble de tous les textes officiels concernant l'éducation aux médias.

En France, les objectifs principaux de l'éducation aux médias sont de responsabiliser les élèves pour en faire des consommateurs à l'esprit critique et de les préparer à devenir des citoyens, et d'être des consommateurs (et même des producteurs) intelligents de médias. Ce n'est pas là exactement ce qu'on appelle un cadre conceptuel, mais certains textes esquissent ce qui devrait être le cadre de l'éducation aux médias. L'un de ces documents, *Education à l'information*, produit par le CLEMI en collaboration avec le Ministère de l'éducation nationale, est destiné à montrer comment l'éducation aux médias doit être dispensée.

Le CLEMI a jeté les bases d'un cadre pour l'éducation aux médias avec les enseignants, dont on trouvera les détails dans la publication *Kit Education aux médias 1998/2000* (voir appendice 5). Il s'agit là d'un cadre expérimental grâce auquel l'éducation aux médias pourrait être organisée plus systématiquement. Malgré ces initiatives, et comme cela se produit également dans d'autres contextes, les choses se passent en fait d'une manière plus arbitraire : en l'absence d'un programme d'études officiel, les enseignants choisissent personnellement l'éclairage sous lequel ils veulent présenter les compétences relatives aux médias. Certains organisent des activités spéciales telles que l'analyse des contenus, d'autres préfèrent les activités de production liées à la compréhension du processus.

La production de médias par les élèves est l'une des possibilités choisies par les enseignants ou par les élèves eux-mêmes pour l'étude des médias. Il n'y a pas d'accord particulier sur le point de savoir si la production de médias est par elle-même une "éducation aux médias", mais l'idée est assez répandue que le travail pratique de production stimule l'apprentissage relatif aux médias s'il est lié à des connaissances ou des compétences précises dans ce domaine. Il y a également quelques exemples de groupes de jeunes qui travaillent selon des modalités diverses, en particulier dans la production audiovisuelle. Il y a en France un certain nombre de groupes de jeunes et de programmes informels d'éducation impliqués dans la production.

Il existe en France des liaisons importantes entre producteurs de médias et éducateurs aux médias. Elles se situent à plusieurs niveaux différents, depuis la fourniture de documentation et d'information aux élèves jusqu'à une formation spécialisée pour les éducateurs aux médias. On trouve aussi d'autres formes de collaboration, comme la publication d'articles ou de photographies des élèves. En revanche, les régulateurs des médias ne jouent qu'un rôle partiel dans l'éducation aux médias. Certains d'entre eux peuvent faire des déclarations à ce sujet, mais il s'agit plutôt de prises de position personnelles que de décisions officielles. A l'heure actuelle, certains des régulateurs voudraient proposer l'introduction d'une politique de l'éducation aux médias.

En France, les besoins principaux des éducateurs aux médias ressemblent à ceux qu'on trouve exprimés dans d'autres contextes. Le besoin se fait sentir de plus d'unité et de collaboration entre les éducateurs. Il est nécessaire que soient échangés des exemples de pratiques, des impressions sur les difficultés rencontrées et des connaissances pratiques. Il s'agit là d'initiatives qui pourraient être organisées par une institution comme l'UNESCO avec la gestion d'un site Internet ou la publication d'une revue.

## **Allemagne**

En Allemagne, les débats sur le développement de l'éducation aux médias ont toujours pris en compte des perspectives internationales. Au cours des dernières années, l'enseignement a subi un vaste remaniement en raison de la réunification qui mettait en contact deux philosophies rivales de l'éducation. Dans l'ensemble, le débat sur l'éducation et sur l'éducation aux médias tend à varier selon les intérêts des uns ou des autres, les positions scientifiques de base ou les points de vue sur la politique des médias et de l'éducation. En conséquence, les attitudes envers l'éducation aux médias varient depuis ce que notre correspondant appelait "des positions critiques jusqu'aux préoccupations culturelles en passant par les attentes euphoriques". Cette large gamme d'opinions est dans une certaine mesure diversifiée encore par les façons différentes dont l'éducation aux médias est conçue dans les écoles, et ce d'autant plus que surgissent des possibilités nouvelles de résolution des problèmes et de prise des décisions découlant d'un accès accru à la nouvelle technologie. Comme dans tant d'autres contextes, le concept d'éducation aux médias a rendu caduques les vieilles définitions et on est à la recherche d'une définition nouvelle. Pendant que se déroule ce processus, aucun programme officiel d'éducation aux médias n'est en vigueur, mais des possibilités de dispenser une l'éducation aux médias existent dans le cadre de nombreuses disciplines différentes figurant au programme.

L'éducation aux médias s'est développée en Allemagne d'une manière très semblable à ce qu'on a pu observer dans d'autres contextes. Elle a abandonné l'attitude "protectrice" en faveur d'activités qui rendent les élèves capables d'analyser de près les médias et la façon dont ceux-ci produisent des messages, sans parler des occasions de créer dans leur intérêt propre des audiences et des besoins en produisant les médias voulus. L'objectif prédominant de l'éducation aux médias est de responsabiliser les élèves pour qu'ils accueillent les médias avec un esprit critique. Il n'y a pas de règles officielles en vigueur pour l'évaluation. La compétence et les progrès des élèves sont mesurés au moyen des critères d'évaluation en usage pour la discipline d'accueil. Certains ont proposé récemment que les élèves conservent un dossier sur leurs travaux en vue d'une évaluation, mais cette idée ne fait pas l'unanimité en Allemagne.

Les progrès de l'éducation aux médias dépendent d'une amélioration de la formation des maîtres qui en est plutôt au stade des propositions que des réalisations. La plupart des possibilités qui existent actuellement pour le perfectionnement des enseignants relèvent des TIC. On observe en Allemagne certaines initiatives pour la formation des maîtres au niveau des universités, mais ces initiatives sont loin d'être suffisantes pour "préparer tous les enseignants à affronter les défis de l'ère de l'information".

Notre correspondant conclut en faisant écho à des considérations générales qui s'appliquent à la plupart des contextes envisagés ici. Il déclare qu'il doit y avoir "une interaction féconde entre l'éducation aux médias, d'une part, et les conceptions générales de l'éducation, d'autre part, mais aussi une assistance de la sphère politique, sous la forme de politiques de soutien concernant le financement, les médias, l'éducation, les enfants, les jeunes

et la famille. Dans un monde pénétré par les médias, une action compétente, autonome, créative et socialement responsable ne peut être espérée des enfants et des adolescents que si les conditions régnant tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école favorisent cette action ou du moins ne lui font pas obstacle."

## **Grèce**

Pour la première fois à l'automne de 2001, il y aura des cours expressément consacrés à l'éducation aux médias dans les "écoles de la seconde chance" seulement (il s'agit d'écoles qui accueillent des personnes d'âge mûr ayant quitté l'école prématurément et qui y retournent pour parfaire leur éducation). Les objectifs principaux du nouveau cours seront d'enseigner une compréhension critique de la production des médias, des messages et de leur réception, de développer des compétences en matière de communication et de susciter une prise de conscience sociale et politique. Le cours a un programme précis et les progrès des élèves sont mesurés pour certaines compétences. Cela est considéré comme fournissant une base pour la conception d'activités et de modalités d'évaluation. Les travaux de production de médias jouent en l'occurrence un rôle important.

Les partenariats pour l'éducation aux médias reposent sur des bases assez fragiles. Certaines entreprises de radiodiffusion et télévision dispensent une formation professionnelle pour les élèves des écoles. Le Festival du film de Thessalonique avait établi des liens avec les écoles pour faire projeter des films et encourager les discussions, mais cette activité était financée par des fonds publics qui ont été supprimés.

Les enseignants qui donneront les nouveaux cours mentionnés plus haut devraient être recrutés parmi les étudiants suivant des cours universitaires de communication et de journalisme. Ils bénéficieront en sus d'une formation spéciale destinée à les préparer aux finalités, à la teneur et aux méthodes pédagogiques spéciales du cours. En dehors de cette initiative, il n'existe pas de programme complet d'éducation aux médias dans les écoles, ce qui fait que ce type d'enseignement est tributaire d'initiatives individuelles. Comme dans d'autres contextes, on observe une tension entre la politique (ou son absence) du gouvernement central en matière d'éducation aux médias et l'expérience des éducateurs travaillant sur le terrain.

## **Hongrie**

A partir de 2003/2004, tous les élèves de l'enseignement élémentaire et secondaire inscrits dans les établissements d'Etat hongrois seront tenus de suivre des cours pour une éducation en matière de cinéma et de médias (pour un programme type, voir l'appendice 5). Le nouveau programme vise à faire mieux comprendre le texte des films, ainsi que le rôle des médias dans la société et leurs modalités de fonctionnement. Les élèves seront "préparés à un rôle critique et conscient dans la réception" de textes médiatiques. Les tests destinés à vérifier les connaissances des élèves dans ce domaine se feront en partie au moyen d'activités pratiques. Le programme est actuellement introduit pour une période de 15 à 20 ans au cours de laquelle on prévoit que les compétences inculquées et les méthodes d'évaluation évolueront pour fournir à la matière enseignée un cadre cohérent. A l'heure actuelle, on prévoit que les compétences feront l'objet d'une évaluation interne par les enseignants bien que des examens et un système de notation aient commencé à être introduits il y a deux ans environ. D'ici à 2005, les élèves auront la possibilité de passer dans les écoles secondaires un examen portant sur l'enseignement cinématographique. Cet examen porterait probablement sur la théorie et la pratique et comporterait une épreuve orale. Les activités pratiques sont prioritaires, mais elles

risquent d'être freinées par un manque de confiance ou de formation des maîtres pour l'enseignement des activités pratiques et par l'insuffisance des équipements et du temps disponible. En effet, l'enseignement cinématographique doit être dispensé seulement une fois par semaine.

Si l'inclusion de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires représente un progrès en Hongrie, il n'y a pas de progrès comparable pour ce qui est des partenariats avec les producteurs de médias ou des initiatives prises par les régulateurs des médias. La production de médias en Hongrie est très réduite et les régulateurs ne sont pas désireux d'avoir un mandat plus large qui les ferait intervenir dans le domaine de l'éducation. Il faut donc veiller avant tout à ce que la discipline soit enseignée dans les écoles par des personnes dûment qualifiées et formées. Il existe quelques possibilités d'études pour l'obtention d'un diplôme sur la théorie des médias et du cinéma. Il y a aussi des programmes spéciaux d'éducation permanente. L'une des caractéristiques de base du nouveau programme sera (à partir de 2008) un règlement aux termes duquel l'éducation relative au cinéma et aux médias dans les écoles hongroises devra être assurée par des enseignants titulaires d'un diplôme spécialisé. Néanmoins, certains des obstacles au développement futur de l'éducation aux médias sont les mêmes que dans d'autres contextes, à savoir un système éducatif rigide et conservateur qui résiste au changement, des limitations dans l'accès à la technologie des médias et le fait que la discipline nouvelle est toujours à la recherche du statut dont jouissent les traditions culturelles établies.

## **Irlande**

Il n'existe pas en Irlande de programme autonome d'éducation aux médias, mais des aspects de cette éducation trouvent une place dans l'enseignement d'autres matières. Un nouveau programme de l'enseignement primaire, instauré en 2000, prévoit une étude de la signification des moyens de communication de masse sous la rubrique de l'éducation sociale, personnelle et sanitaire. Des études portant à la fois sur le cinéma et les médias ont été introduites dans le programme du secondaire, l'accent étant mis sur un modèle d'alphabétisation critique. Des activités pratiques trouvent également leur place dans ces programmes d'études. En même temps, l'éducation aux médias a aussi une place mieux définie dans les études sur la communication qui figurent dans un certain nombre de programmes de formation professionnelle de l'enseignement secondaire et qui insistent sur les compétences en matière de production dans le cadre d'un programme basé sur les compétences.

La distinction entre la théorie et la pratique se retrouve dans les philosophies qui sous-tendent l'éducation aux médias. On trouve une forte tendance à introduire un enseignement favorisant l'esprit critique et analytique afin que l'attention des élèves puisse être attirée sur les messages "pernicieux" des médias. En revanche, dans le cas des études sur la communication, l'éducation aux médias est considérée plutôt comme un moyen de responsabiliser les élèves, de les encourager à devenir des consommateurs et utilisateurs critiques des médias et à explorer l'usage des médias à des fins créatives. L'attitude britannique en matière d'analyse des textes a exercé une influence sur la façon dont on conçoit le travail relatif aux médias en Irlande.

Les activités pratiques sont considérées comme le moyen de responsabiliser les élèves, mais les modalités actuelles d'évaluation privilégient l'écrit et influent donc sur la façon dont un enseignement sur les médias peut être donné à l'école dès l'instant que l'objectif visé est la réussite à une évaluation "externe". L'élargissement de l'accès aux matériels de TIC a permis

d'accroître le volume des activités de production dans les diverses matières du programme sans que ces activités se rattachent nécessairement à une quelconque éducation aux médias.

Tout progrès de l'éducation aux médias en Irlande exigera que ses finalités soient plus clairement définies et articulées, ce qui devrait ensuite permettre à d'autres arguments sur la formation et la documentation de se faire entendre. Les recherches sur l'efficacité de l'éducation aux médias commencent tout juste. L'Irlande est l'un des pays qui participent au projet Euromédia, dirigé par Andrew Hart à l'Université de Southampton.

## Italie

Il n'y a pas de programme officiel d'éducation aux médias en Italie. A l'heure actuelle, certains sujets relevant de l'éducation aux médias sont proposés - par exemple, des professeurs de l'enseignement technique sont incités à étudier "la façon dont la télévision fonctionne", de même qu'on encourage ceux qui sont chargés de l'éducation artistique à se pencher sur les questions de "langage visuel" – mais il n'y a pas de dispositions systématiques. Tout au long des années 1980 et 1990, un certain nombre de déclarations sur l'éducation aux médias à l'école ont été faites, l'une d'elles proclamant que les médias constituent un environnement important et recommandant en conséquence une approche à la fois critique et productive. Malgré ces tentatives pour parvenir à un accord sur une éducation aux médias institutionnalisée, en fait cette éducation n'est dispensée que si des enseignants en prennent individuellement l'initiative. Il n'y a ni cadre conceptuel formel ni objectifs à atteindre progressivement. Les attitudes envers l'éducation aux médias ont tendance à varier selon l'âge, les enseignants les plus vieux abordant la question dans un esprit de protection alors que les plus jeunes sont plus ouverts aux expériences nouvelles que permettent les médias.

L'Association italienne pour l'éducation aux médias tire le plus clair de son inspiration des expériences d'autres pays (comme l'Angleterre et le Canada). Sous l'effet de cette influence, deux compétences ont pris de l'importance dans les écoles italiennes, à savoir la capacité d'analyser des textes médiatiques et l'utilisation d'une méthodologie pour la production de médias audiovisuels.

Un petit nombre de recherches en matière d'évaluation ont été faites. Une étude propose six critères permettant de mesurer les résultats obtenus par les élèves en matière d'éducation aux médias : l'élève est *alphabétisé* aux médias (il connaît les langages médiatiques), il est *au courant* (il sait comment fonctionnent les industries des médias), il est *actif* (il est ouvert pour aborder les activités de décodage et de codage et dialoguer avec elles) et il est idéologiquement *critique, social et créatif*.

Il n'y a pas en Italie de liens fermement établis avec les producteurs de médias. On trouve la forme la plus développée d'éducation aux médias dans les associations de jeunes et dans le réseau des éducateurs aux médias. Au cours des dernières années, l'une des initiatives les plus significatives pour la formation d'éducateurs aux médias a été l'*Ecole d'été* de Corvara à Val Badia (1992-2001), qui a formé plus de 400 enseignants italiens. D'autre part, des universités italiennes commencent à s'intéresser à l'éducation aux médias. A la suite de la "Déclaration de Bologne" du 19 juin 1999 et de la réforme universitaire (décret du 3 novembre 1999, n° 509), les facultés de formation et de sciences de la communication ont commencé à organiser des cours préparant à des diplômes (B.A et M.A) en éducation aux médias. Le premier de ces cours a été organisé par l'Université catholique de Milan en collaboration avec l'Association MED, à partir de l'année universitaire 1998/1999 (cf. P.C.

Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci editore, Rome, 2001).

Toutefois, comme dans d'autres contextes, les initiatives et les financements des pouvoirs publics sont résolument orientés vers l'introduction des nouvelles technologies dans les écoles. La formation des maîtres privilégie maintenant l'expertise technique comme un secteur d'avenir. Il y a toujours un réel besoin d'affirmer la valeur de l'éducation aux médias en Italie afin d'obtenir du gouvernement central une position mieux ciblée en matière d'objectifs et de ressources.

### **Malte**

Une éducation aux médias est dispensée à Malte dans toutes les écoles catholiques et dans certaines écoles privées, avec une leçon par semaine dans le primaire comme dans le secondaire. L'éducation aux médias apparaît également dans d'autres parties du programme, en particulier l'"éducation personnelle, sociale et sanitaire". Des critères de base ont été fixés pour le travail des élèves, et les objectifs fixés comprennent la capacité de "lire avec un esprit critique", "analyser", "évaluer", avoir des connaissances sur les médias et écrire à leur sujet. Les élèves doivent aussi avoir des possibilités réelles de s'exprimer par le moyen d'une production pratique. Comme il y a peu d'occasions d'évaluer formellement les connaissances acquises en matière de médias, les enseignants bénéficient d'une certaine flexibilité pour créer leurs propres schémas de travail. Le travail des élèves devrait revêtir, à raison de 50 %, la forme d'une production pratique.

Il existe à Malte un rapport étroit entre la formation des maîtres et les publications relatives à l'éducation aux médias puisque le Centre des médias géré par l'Eglise de Malte coordonne le programme d'études et son évolution. Les maîtres chargés de l'éducation aux médias sont incités à suivre des cours de recyclage organisés par le Centre des médias.

Comme dans d'autres contextes, le manque de ressources matérielles constitue un grand obstacle au travail dans les classes, et la formation est en retard par rapport aux progrès de la technologie et aux divers changements que connaissent les industries des médias. Bien que certaines recherches aient mis en évidence la nécessité de donner plus d'importance à l'éducation aux médias, les pressions extérieures sur les programmes scolaires ont continué à ne laisser qu'une place marginale à l'éducation aux médias dans le programme scolaire maltais.

### **Pays-Bas**

Il n'y a pas aux Pays-Bas de programme d'éducation aux médias. Il y a toutefois un programme pour la création audiovisuelle (présentant des rapports évidents avec l'éducation aux médias), et on observe chez les enseignants une tendance croissante à donner des cours sur le cinéma et les médias en raison de leur importance dans la vie des jeunes. On reconnaît généralement que l'éducation aux médias est importante, mais il y a peu de ressources et il n'existe pas de directives claires sur la formation des maîtres ou la conception de programmes d'études pour les élèves. Une éducation aux médias est effectivement dispensée, mais selon des modalités qu'il est difficile de définir ou de coordonner.

Aux Pays-Bas, l'éducation aux médias inclut réflexion et analyse : il s'agit d'appeler l'attention à la fois sur la façon dont les producteurs créent le signifiant et sur la façon dont les

élèves créent un signifiant par la production. Dans certaines matières du programme, les élèves trouvent des possibilités de participer à des événements médiatiques, comme les visites au cinéma, et ils sont alors encouragés à réfléchir sur les divers aspects du film – textuels et contextuels – et d'exprimer leurs commentaires sous la forme d'un reportage photographique ou d'une courte vidéo. Il y a aux Pays-Bas des liens assez étroits entre l'industrie cinématographique et l'enseignement. Les élèves peuvent accéder à diverses manifestations, des matériels sont produits comme auxiliaires pédagogiques et les élèves se voient donner des possibilités de découvrir comment les films sont faits, distribués, etc. Dans ce genre de travail, les connaissances et les compétences sont implicites plutôt qu'explicitées. L'un des obstacles au développement futur tient à la formation des maîtres. L'éducation aux médias demeure largement tributaire des initiatives enthousiastes d'un petit nombre au lieu de faire partie d'une politique cohérente visant à fournir des moyens nouveaux aux jeunes.

### **Irlande du Nord**

L'Irlande du Nord n'a pas, pour les écoles primaires ou secondaires, de programme d'éducation aux médias établi qui compterait des éléments dont l'étude serait obligatoire. L'éducation aux médias s'est nichée dans le programme national d'anglais et apparaît dans les programmes d'études pour d'autres matières. Il y a des programmes d'études spécialisés aux niveaux GCSE et AS/A (élèves de 14 à 18 ans). Ces programmes spécialisés s'articulent autour de concepts de base (voir appendice 5), mais l'évaluation des progrès réalisés par les élèves se fait avant tout par l'intermédiaire de la discipline d'accueil qui est l'anglais. Les films et autres matériels médiatiques sont envisagés comme faisant partie d'un répertoire de textes qui émettent des messages par le langage, et les élèves doivent décrire et analyser ces processus.

Bien que le travail de production soit mentionné, et même considéré comme faisant partie d'une "pratique judicieuse de l'enseignement sur les médias", la limitation des ressources et de la formation fait qu'en réalité les activités pratiques ne représentent qu'une partie très faible du travail fait en classe. En outre, il y a quelques bons partenariats entre industries des médias et éducateurs qui pourraient accroître le rôle des activités pratiques et faciliter l'obtention de ressources et de formation. Dans le contexte du Royaume-Uni, les organes régulateurs sont tenus dans une certaine mesure d'expliquer leur rôle et ils prennent un certain nombre d'initiatives pédagogiques, fournissant notamment des trousseaux d'information et organisant des spectacles itinérants. Ils n'ont pas toutefois d'obligation statutaire de dispenser un enseignement et leur contribution consiste surtout à expliquer leur rôle.

Il n'y a que fort peu de formation pour l'enseignement relatif aux médias. Il s'agit essentiellement d'une formation en cours d'emploi organisée par un certain nombre d'instances non officielles et dispensée par des enseignants intéressés et enthousiastes. Il y a eu quelques mesures en faveur de programmes d'apprentissage à distance grâce aux bons offices du British Film Institute, mais ce n'était là qu'un élément mineur d'un objectif plus vaste, les enseignants choisissant par exemple un module d'éducation aux médias lorsqu'ils préparent une maîtrise d'études sur les médias.

Là encore, le mouvement visant à élargir l'accès aux TIC a fait prendre conscience de la nécessité d'un enseignement et d'un apprentissage sur les médias dans les écoles, mais sans que cela aboutisse à un développement significatif de l'éducation relative à l'audiovisuel. Les

enseignements traditionnels et les TIC ont leur place dans le programme des écoles, mais l'éducation aux médias se trouve un peu coincée entre les deux.

## **Norvège**

Depuis 1977, l'éducation aux médias se répartit dans l'ensemble du programme national d'études norvégien, de la première à la dixième année de scolarité. Il trouve une place dans l'enseignement du norvégien. Un certain travail relatif aux médias figure au programme de chaque année, augmentant en volume à partir de la cinquième année. On trouvera à l'appendice 5 une référence à la liste complète des matières étudiées. Des questions relatives aux médias font également l'objet d'un enseignement au titre de l'artisanat, de la musique et des études sociales, et il existe des cours spécialisés au niveau supérieur du programme d'études national. Historiquement, l'objectif avait été de protéger les élèves des médias, mais cet objectif a été assez récemment remplacé par une finalité plus large, qui est de permettre aux élèves d'utiliser les médias et l'informatique de façon critique et constructive, comme un instrument pratique. On attend des élèves qu'ils "établissent un rapport avec des textes qui peuvent être oraux, écrits, visuels et électroniques selon une approche dynamique qui voit dans un texte un processus aussi bien qu'un produit".

Il n'y a pas de cadre conceptuel formel, mais les maîtres ont eu tendance à considérer que l'éducation aux médias avait pour objectif central de déconstruire des textes (voir l'étude de Tonnessen mentionnée dans la bibliographie). Le travail a été traditionnellement axé sur l'analyse textuelle mais, à mesure que les écoles sont mieux équipées en moyens techniques, le travail de production en viendra peut-être à jouer un rôle plus important en permettant de réunir travail créatif et travail analytique. L'évaluation n'existe toutefois qu'au titre de la discipline d'accueil.

On trouve certains partenariats entre les industries des médias et les écoles, surtout avec la presse. C'est ainsi que le plus important journal de Norvège a créé un centre où des classes sont invitées à s'essayer à une simulation de production d'un journal.

Les obstacles au progrès sont à peu près les mêmes en Norvège que dans d'autres contextes. Lorsque le gouvernement norvégien a organisé des campagnes pour lutter contre la violence dans les médias (voir appendice 5), il a fourni un financement pour la formation des maîtres et l'élaboration de matériels. En l'absence d'une campagne bien définie de ce genre, il n'y a plus ni débats ni ressources. A l'heure actuelle, le système éducatif est focalisé sur l'introduction de la technologie de l'information dans les écoles et ce n'est que lorsque cette tâche aura été accomplie que des débats plus larges sur les usages de la technologie pourraient remobiliser les efforts sur une nouvelle définition de l'éducation aux médias.

## **Portugal**

Il n'y a pas de programme autonome d'éducation aux médias autonome dans les écoles portugaises. Toutefois, les enfants inscrits en 5e et en 6e année acquièrent des connaissances sur la publicité et sur le langage des bandes dessinées dans les cours de portugais et d'éducation visuelle. Des changements apportés tout récemment au programme scolaire de base (pour les élèves de la première à la neuvième année) ont introduit trois nouvelles activités qui ne relèvent pas des matières du programme et qui peuvent toutes porter sur des questions relevant de l'éducation aux médias. Il s'agit des activités de projet, qui visent à faire participer les élèves à des projets de résolution de problèmes, des études accompagnées, qui



sont destinées à enseigner aux élèves la manière de trouver et d'évaluer l'information, et de l'éducation civique, qui donne aux élèves l'occasion de débattre de problèmes contemporains. L'éducation aux médias peut trouver sa place dans chacune de ces activités sous forme de production, d'analyse des langages médiatiques et d'étude des structures socio-économiques des médias. L'utilisation des nouvelles technologies est considérée également comme un objectif transdisciplinaire. Le nouveau programme national a également pour but de développer des "compétences générales" comme "la capacité d'utiliser convenablement différents langages culturels, scientifiques et technologiques pour s'exprimer, ce qui exige qu'on utilise les médias en classe, qu'on apprenne à lire différents langages médiatiques et qu'on soit capable de les produire". Dans le cadre de l'éducation artistique, les élèves doivent "essayer de lire des formes visuelles dans différents contextes – peinture, sculpture, photographie, affiches, bandes dessinées, télévision, vidéo, cinéma et Internet" à la fin de la quatrième année et ils doivent pouvoir "lire et interpréter des récits dans des langages visuels" et "décrire des événements en utilisant l'illustration, les bandes dessinées et la rédaction de scénarios" à la fin de la neuvième année. Généralement parlant, toutefois, la majeure partie de l'éducation aux médias se fait sous la forme d'une production pratique de médias.

Les producteurs de médias participent depuis un certain temps à l'éducation aux médias. C'est ainsi qu'un journal national, *Público*, a produit des matériels pour l'éducation aux médias dans les écoles (ou du moins pour l'utilisation de journaux comme une source de savoir dans les écoles) et organisé un concours de journaux scolaires. De 1987 à 1997, le réseau de télévision publique (RTP) a eu un groupe de recherche qui travaillait sur les programmes, contribuait à la formation des maîtres et organisait à l'intention du public des débats sur l'éducation aux médias. Depuis 1989, il y a chaque année une "semaine des médias dans les écoles" où ces dernières exposent les résultats de leurs activités dans ce domaine et collaborent avec les médias ; enfin, l'Institut de l'innovation éducative organise un festival de vidéos scolaires où les meilleures vidéos reçoivent des récompenses et sont envoyées au concours européen organisé par l'AEEMMA. Les régulateurs des médias ont apporté aussi une certaine contribution à l'éducation aux médias : en 1986, le Conseil de la presse a lancé une campagne sous la devise "lire les journaux, c'est savoir davantage" afin de promouvoir la lecture critique des journaux dans les écoles. La Haute Autorité pour la communication sociale promeut la recherche sur les thèmes habituels de la "publicité" et de la "violence" et a organisé des débats publics sur ces sujets. Plusieurs groupes de jeunesse participent à des activités de production de médias dans le contexte scolaire mais il s'agit généralement d'une activité hors programme. L'Institut de l'innovation éducative organise des cours annuels de formation des maîtres en collaboration avec une école professionnelle de journalisme dans l'enseignement supérieur (CENJOR). Enfin, plusieurs cours de formation des maîtres comprennent un enseignement – ou même une spécialisation de troisième cycle – sur la production de médias et l'éducation aux médias.

Ce qui manque le plus à l'heure actuelle est une prise de conscience nette, au niveau des décideurs politiques et dans l'opinion publique, de l'importance de l'éducation aux médias et une continuité des efforts déployés dans cette direction. Comme dans beaucoup d'autres pays, cette situation est due avant tout au fait que les politiques actuellement suivies visent principalement à équiper les écoles en nouvelles technologies et à dispenser une formation pour leur utilisation. Une campagne internationale – dont l'UNESCO pourrait prendre la tête, et qui porterait à la fois sur la recherche, la formation et les ressources – aiderait à surmonter certains de ces obstacles.

## Russie

L'éducation aux médias n'est pas obligatoire dans les écoles russes, mais on peut en trouver des éléments dans beaucoup d'autres matières, comme l'histoire, la littérature et l'art. Bien qu'il n'y ait pas de programme officiel portant expressément sur l'éducation aux médias, le Laboratoire pour l'éducation aux médias (section de l'Académie russe d'éducation à Moscou) publie un programme général d'éducation aux médias destiné aux élèves de 7 à 17 ans. Malgré cela, il n'y a pas d'objectif central assigné à l'éducation aux médias : certains enseignants insistent sur les activités pratiques, d'autres sur la théorie, d'autres encore se préoccupent avant tout de la valeur esthétique des médias. Un facteur toutefois les réunit, à savoir que les enseignants russes qui s'intéressent à l'éducation aux médias voient dans celle-ci un moyen de développer chez leurs élèves la réflexion critique sur les textes des médias.

Il n'existe pas en Russie de cadre conceptuel clair, mais l'éducation aux médias tend à s'articuler autour de certaines activités, et en particulier de celles qui consistent à développer les capacités d'analyse, à favoriser une production créative et pratique et à explorer le rôle des médias dans des situations sociales et culturelles contemporaines. Les activités pratiques servent parfois de base à une formation aux médias lorsque celle-ci comporte une dimension professionnelle, mais le plus souvent la production de médias est considérée comme un moyen de développer le discernement et l'esprit critique des élèves. Toutefois, l'un des principaux obstacles à l'expansion de l'éducation aux médias en Russie tient à la médiocrité de l'équipement technique des écoles. En règle générale, celles-ci n'ont pas d'ordinateurs, de lecteurs de DVD ni de caméras vidéo. La Russie finira par faire rentrer les TIC dans les écoles, mais il n'y a pas pour l'instant de plans bien nets pour la formation des maîtres.

Une formation préalable des enseignants existe en Russie depuis les années 1960, avec un cours à l'Institut pédagogique d'Etat de Taganrog (qui fonctionne depuis 1981) où les étudiants reçoivent une formation spécialisée pour dispenser une éducation aux médias dans les écoles. Les enseignants sont probablement très bien formés à la théorie des médias, mais la plupart le sont moins pour ce qui est des compétences techniques ou créatives. Certaines recherches faites en Russie sur la manière dont l'éducation aux médias est dispensée dans les écoles révèlent que, comme la matière n'est pas obligatoire, beaucoup de maîtres ne cherchent pas à l'enseigner. De nombreux enseignants utilisent des médias en classe simplement pour illustrer le sujet d'une leçon. Il se peut que l'éducation aux médias en Russie ne poursuive son développement que si la coopération s'intensifie entre le Ministère de l'éducation et les associations d'enseignants.

La réponse reçue fait état de beaucoup des mêmes difficultés que dans d'autres contextes, à savoir le peu de prestige de la matière, une insuffisance de ressources en provenance de l'administration centrale, une incapacité de mettre en œuvre un cadre clairement défini pour l'enseignement relatif aux médias et le volume limité des recherches, des publications et de la formation au service des initiatives enthousiastes qui sont prises dans les classes.

## Ecosse

Le projet de programme pour le secondaire (Guidelines for Schools, SCCC, 1999) indique que la "sensibilisation aux médias" est une importante question transdisciplinaire. L'éducation aux médias peut s'introduire dans le programme sous n'importe lequel de ses aspects et peut, à ce titre, exister "partout et nulle part". Il y a néanmoins des finalités

précises ; l'éducation aux médias devrait notamment permettre de : comprendre les messages des médias, connaître la diversité des médias, mieux comprendre les processus de la production de médias grâce à des activités pratiques et explorer les réactions aux moyens de communication de masse à travers toutes les formes d'expression, individuellement et collectivement". L'approche ici se fonde en gros sur le même cadre conceptuel (langue, récit, représentation, audience et institution) que dans le contexte anglais. Mais s'il existe des similitudes très nettes, il y a aussi d'importantes différences. L'Ecosse utilise le concept de "catégories" par opposition au genre dans le contexte anglais. En outre, la technologie sous-tend toutes les zones conceptuelles décisives.

Lorsque l'éducation aux médias existe en tant qu'élément d'une autre discipline, par exemple l'anglais, elle est évaluée selon les critères de progression pour cette discipline. A partir de l'âge de 14 ans, il y a des possibilités d'étudier les médias comme un sujet à part, auquel cas les progrès s'apprécient en fonction de critères de résultats et de performance spécifiques. Selon notre correspondant, "l'éducation aux médias en Ecosse a toujours été en faveur d'une pédagogie inductive et participative se fondant sur le principe d'un programme d'études négocié, mais dans la pratique, là encore, beaucoup dépend de l'expérience, de la motivation et du contexte".

Plus de 70 enseignants en Ecosse ont une "qualification additionnelle d'enseignement (ATQ)" en éducation aux médias. L'Université Stirling offre une qualification d'enseignement pour les étudiants préparant un premier diplôme en cinéma et médias plus un autre sujet. En dehors de cela, les enseignants sont "formés" au moyen d'activités en cours d'emploi qui ne sont pas organisées de façon systématique. L'exception à cette approche "non systématique" a été l'introduction de la nouvelle qualification nationale en études sur les médias pour les élèves de plus de 16 ans. Des enseignants avaient été formés en cours d'emploi pendant trois ans environ avant cette introduction.

L'Association pour l'éducation aux médias en Ecosse (AMES) fondée en 1983, est le principal dispensateur d'une formation des maîtres dans ce domaine. En dehors des possibilités offertes par les initiatives de l'AMES, la formation des maîtres pour l'éducation aux médias est dépourvue de toute cohérence. L'AMES intervient pour préconiser le développement de l'éducation aux médias en Ecosse, et notre correspondant fait valoir qu'une grande partie de ce qui s'est fait au cours des années 1980 et 1990 est due aux activités de l'AMES dans ce domaine, mais celle-ci ne peut pas tout faire et il y a en Ecosse une insuffisance de recherche sur l'efficacité de l'éducation aux médias. Des initiatives pour combler cette lacune contribueraient sans aucun doute à relever encore le niveau de l'éducation aux médias en Ecosse.

## **Espagne**

C'est en 1990 que des possibilités d'éducation aux médias ont été officiellement introduites en Espagne avec pour objectifs de faire des élèves des citoyens à l'esprit critique et de leur fournir les moyens de faire ou créer des médias. Les élèves peuvent étudier toute une gamme de médias : cinéma, télévision, radio et presse. Toutefois, comme dans tant d'autres contextes, il n'y a pas de cadre établi pour l'enseignement relatif aux médias, et la présence de celui-ci dans les classes dépend de l'établissement et du personnel enseignant qui s'y trouve. Il n'est pas obligatoire. Un volume non négligeable d'éducation aux médias est assuré dans des ateliers organisés informellement à partir de l'école avec des enseignants qui apportent leur contribution à titre bénévole.

Les enseignants chargés de l'éducation aux médias ont fait le plus souvent des études de langue ou de littérature, ce qui les met sur un pied d'égalité avec les enseignants de la plupart des autres disciplines. Interrogés dans le cadre de recherches faites pour le projet Euromédia, la plupart des enseignants ont signalé une série de difficultés rencontrées dans leur enseignement, et notamment un manque de ressources, un manque de soutien institutionnel et des problèmes inhérents au fait qu'ils travaillent dans l'isolement au lieu de faire partie d'une équipe pédagogique. Aucun des enseignants ainsi interrogés n'avait bénéficié d'une formation initiale en matière de médias. Il y avait donc de très grandes divergences d'interprétation quant à ce que l'enseignement relatif aux médias devrait être, quant aux méthodes utilisées et quant à la qualité. La plupart des enseignants étaient très enthousiastes et hautement motivés, mais ils travaillaient dans des environnements ne leur apportant guère de soutien, sans pouvoir s'appuyer sur une politique explicite pour plaider la cause de leur discipline.

Là encore, l'usage croissant des TIC dans les classes a fait que l'éducation aux médias a été confondue peu à peu avec une approche instrumentale des médias éducatifs. Il existe cependant certaines possibilités d'améliorer la formation des maîtres, l'enseignement à distance se développe et il y a un certain nombre de cours de troisième cycle en éducation aux médias. Comme dans d'autres contextes, il existe un besoin de clarification, de ressources et de formation si l'on veut que le statut de l'éducation aux médias s'améliore.

## **Suède**

A partir de l'automne 2000, les médias "devraient faire partie intégrante de l'enseignement dans toutes les matières en tant que moyen pour les élèves de s'exprimer, de faire connaître leur savoir et leurs sentiments". Les activités relatives aux médias sont considérées comme un aspect de l'enseignement du suédois dans le programme d'études national où le concept de "texte" a été revu. Le travail sur les textes n'est pas simplement une question de "lecture", mais il a été redéfini pour inclure l'écoute, le jeu de rôles, le théâtre et l'étude de films ou d'images. L'accent est mis nettement sur la responsabilisation plutôt que sur la protection : on fait valoir que les jeunes devraient avoir des possibilités de produire, d'analyser et de communiquer avec des images et que la culture populaire mérite d'être étudiée. L'éducation aux médias dans les écoles s'articule autour de quatre objectifs : observer et analyser les médias ; apprendre à comprendre le langage des médias ; créer des produits médiatiques (films, vidéos, radio, programmes) afin d'être un membre d'une société fondée sur les médias ; participer à des activités de production et les apprécier.

Toutefois, malgré ces prises de position ambitieuses quant au langage utilisé, les recommandations spécifiques sont peu nombreuses. Certains aspects du programme scolaire national supposent un certain niveau de compétence en matière de lecture et d'analyse des images médiatiques, mais aucun programme structuré n'est proposé pour atteindre cet objectif. Les établissements scolaires sont libres de mettre l'accent sur les aspects de leur choix. Il n'est pas habituel que les connaissances des élèves en matière de médias fassent l'objet d'une évaluation avant qu'ils atteignent la 8e année.

Il existe des partenariats très satisfaisants entre les travailleurs culturels et l'enseignement avec quelques initiatives concernant la formation des maîtres. Ceux-ci peuvent s'entraîner eux-mêmes à l'éducation aux médias au titre de leurs études de perfectionnement en préparant un diplôme universitaire. Il existe en outre des mécanismes de formation en cours d'emploi et un certain nombre de textes ont été rédigés et diffusés auprès de réseaux

locaux d'enseignants. On peut faire état également de certains travaux de réflexion et d'évaluation sur l'impact de l'éducation aux médias (pour plus de détails, prière de consulter la réponse à l'enquête).

La Suède expérimente actuellement dans les écoles certaines des innovations qui ont déjà été signalées ailleurs. Le mouvement visant à inculquer une connaissance de l'informatique au pays tout entier a fait passer complètement à l'arrière-plan les initiatives d'alphabétisation aux médias. Cette dernière ne bénéficie pas d'un investissement national comparable à celui qui est fait pour l'informatique. Le fait que les dirigeants scolaires ont fort peu de connaissances sur l'éducation aux médias ne facilite pas les choses, et il y a peu de recherches sur la base desquelles les pouvoirs publics pourraient fonder leurs décisions. Un besoin urgent se fait donc sentir de remédier au déséquilibre dû au fait que l'accès à l'éducation aux médias se trouve réduit au moment même où les pouvoirs et la concentration des médias ont augmenté.

## **Suisse**

Nous n'avons pas été en mesure d'obtenir une réponse des experts que nous avons choisis en Suisse. C'est pourquoi le présent résumé se base sur le rapport produit pour le projet Euromédia (détails dans la bibliographie). Dans la grande majorité des cas, il n'y a pas de programme d'éducation aux médias en Suisse. Toutefois, dans certaines écoles, pour peu qu'il y ait un enseignant intéressé et motivé, les élèves ont la possibilité de suivre des cours à option spécifiques sur les médias. Historiquement, l'enseignement relatif aux médias a été expressément axé sur la "protection" des élèves contre les manipulations des médias. Le travail de production n'a eu qu'une place extrêmement réduite et, bien que l'accès à la technologie se soit élargi, les enseignants ne pensent pas avoir reçu une formation suffisante pour savoir comment utiliser efficacement les TIC. Des enseignants font état de beaucoup de problèmes qui ont déjà été signalés dans d'autres contextes, à savoir l'absence d'une formation spécifique et d'un perfectionnement professionnel permanent en matière de médias, la rareté des réseaux permettant de mettre en commun des pratiques ou d'élargir les connaissances, la rareté des textes diffusés ou des matériels publiés. Les exercices sur les médias faits en classe ne sont évalués qu'en fonction des critères de la discipline d'accueil (généralement les langues, français ou allemand) et il y a peu de possibilités d'organiser des travaux autour d'institutions ou d'audiences dans le domaine des médias étant donné que les objectifs de l'évaluation en langues concernent avant tout le niveau des connaissances grammaticales.

## **MOYEN-ORIENT**

### **Israël**

Nous avons reçu une seule réponse du Moyen-Orient et celle-ci émanait d'**Israël**. Elle comportait deux observations générales qu'on pourrait extrapoler pour les appliquer à la plupart des autres contextes. Tout d'abord, il existe un fossé entre la documentation et la rhétorique officielles et ce qui se passe dans la pratique ; ensuite, Israël est un pays où le système éducatif est très différencié selon la religion et l'âge.

Il y a un programme national d'éducation aux médias "à option" dans les établissements scolaires. Des cours d'éducation aux médias sont donnés dans 450 écoles élémentaires, 100 écoles moyennes et 100 écoles secondaires. Les principaux objectifs sont de motiver les élèves pour qu'ils puissent "affronter" les moyens de communication de masse. Comme le dit

notre correspondant, "on insiste avant tout sur le rôle des médias dans les questions d'actualité en donnant aux élèves les moyens de comprendre le débat sur le rôle et la fonction des médias dans une société divisée plongée dans un conflit politique existentiel". En revanche, la formation de consommateurs à l'esprit critique est presque totalement négligée et, d'une façon générale, on peut dire que la compréhension de l'économie des médias et de leur fonctionnement n'est pas prioritaire". Malgré cela, la production par les élèves devient actuellement une stratégie plus populaire dans les écoles.

Lorsqu'un enseignement sur les médias figure comme matière à option au programme des écoles supérieures, il y a un examen officiel d'évaluation sur la base d'une dissertation et d'un travail de production. Les élèves peuvent aussi soumettre un dossier de leurs travaux. A l'école élémentaire, le travail sur les médias est encouragé mais n'est pour ainsi dire jamais évalué sauf quand il s'agit de devoirs faits à la maison. Les élèves ne sont pas "suivis" en fonction de leurs progrès en éducation aux médias.

Il y a peu de formation en bonne et due forme pour les enseignants et très peu de publications. L'éducation aux médias a peu de prestige au Ministère de l'éducation, en partie parce qu'elle est considérée comme n'ayant pas d'objectifs clairement identifiés. Là encore, elle est perçue d'une part comme "globalisante", ce qui fait que "tout" est éducation aux médias et que, par conséquent, on n'a pas besoin d'en faire une discipline spéciale. L'efficacité de l'éducation aux médias a fait l'objet en Israël de très peu de recherches d'évaluation.

## **AMERIQUE DU NORD**

### **Canada**

Depuis septembre 2000, l'éducation aux médias est devenue un élément obligatoire du programme de langues et d'art dans toutes les provinces et territoires canadiens. En outre, certaines provinces organisent des cours spéciaux d'études sur les médias. L'alphabétisation aux médias au Canada se propose d'aider les élèves à comprendre en connaissance de cause et avec un esprit critique la nature des moyens de communication de masse, les techniques qu'ils utilisent et l'impact de ces techniques. La définition de l'alphabétisation aux médias prévoit notamment qu'on donne aux élèves des possibilités de se livrer à des activités pratiques. L'évaluation de l'éducation aux médias peut porter jusqu'à 30 % sur les activités pratiques.

En 1999, le Réseau médias-éducation (Media Awareness Network) a été financé pour préparer un rapport détaillé sur l'éducation aux médias dans chacune des provinces et territoires du Canada, rapport qui a fait ensuite l'objet d'une mise à jour en été 2001 (le rapport peut être téléchargé sur le site [www.media-awareness.ca](http://www.media-awareness.ca)). Il existe en outre au Canada des partenariats solides entre éducateurs aux médias et producteurs de médias, en particulier la télévision par câble CHUM TV, qui fournit une programmation au service des objectifs de l'éducation aux médias, et qui fournit en outre un financement aux réseaux d'éducation aux médias comme l'AML (Association for Media Literacy), l'Association canadienne des organisations d'éducation aux médias (CAMEO) et le Projet jésuite de communication.

A certains égards, la situation au Canada semble très satisfaisante et les enseignants se sont montrés très efficaces pour faire du lobbying et pour s'organiser. Néanmoins, la situation souffre de certaines contradictions qu'on a déjà signalées à propos d'autres pays. L'éducation aux médias est devenue obligatoire dans le programme des études de langues et d'art ; elle a des objectifs clairement formulés et tout un réseau de défenseurs et de praticiens

expérimentés. Cependant, il y a peu d'enseignement spécialisé pour les maîtres ou de formation à l'étude ou à l'usage des médias faisant appel à l'écran. Les enseignants ont souvent fait des études littéraires et interprètent le programme relatif aux médias en fonction des sujets auxquels ils avaient eu eux-mêmes l'occasion de s'intéresser. En l'absence d'un engagement plus vigoureux en faveur de l'éducation des enseignants, la possibilité de faire de la matière désormais obligatoire une réalité pratique reste limitée. Dans ce domaine, la nouveauté la plus encourageante vient de certains milieux du secteur privé qui se montrent disposés à apporter leur participation à la communauté de l'éducation aux médias et qui fournissent soutien et conseils pour la formation des enseignants.

## **Etats-Unis**

En leur qualité de premiers producteurs de médias du monde, les Etats-Unis sont un pays où l'on pourrait s'attendre à trouver un programme substantiel et cohérent d'éducation aux médias. Cependant, la pratique de cette discipline dans le pays n'a cessé de se heurter à toutes sortes de tensions, politiques et pédagogiques, liées pour une large part à la diversité des conceptions en matière de médias, de technologie, d'éducation et de scolarité.

Une caractéristique essentielle de l'enseignement aux Etats-Unis est qu'il est organisé à l'échelon local et évalué à l'échelon local, ce qui, aux yeux de beaucoup, compromet la possibilité d'adopter un programme d'études national sur les médias. Toutefois, le gouvernement fédéral a récemment commencé à accorder un financement limité pour inciter les collectivités à élaborer des programmes d'alphabétisation aux médias, en grande partie dans le contexte de la prévention de l'abus des drogues, de l'éducation contre la violence, de la santé et de la mise en forme et de l'éducation artistique. Avec plus de 15.000 districts scolaires autonomes et 65 millions d'enfants d'âge scolaire, il y a d'énormes disparités entre les villes et entre les Etats pour la mise en œuvre d'initiatives d'éducation aux médias, certains Etats accomplissant des progrès considérables pour la formation des enseignants et l'élaboration de programmes d'études, alors que les progrès sont faibles ou nuls ailleurs.

Selon l'un de nos correspondants, cela signifie que l'éducation aux médias est "une entreprise rare et éclectique". Toutefois, notre autre correspondant a relevé qu'il y avait des références à l'alphabétisation aux médias dans le texte des programmes de 50 Etats, en des termes qui, dans plus de 30 Etats, montrent que l'éducation aux médias porte explicitement sur l'analyse et/ou la création de médias sous des formes variées. Ce tableau apparemment contradictoire pourrait s'expliquer par des raisons qu'on a rencontrées dans d'autres contextes, à savoir qu'il peut très bien y avoir des références substantielles aux activités d'éducation aux médias dans les documents publiés, mais que la façon dont ces idées trouvent une traduction concrète est extrêmement variable.

En pratique, il apparaît que la plupart des activités relatives aux médias ont lieu officiellement dans le cadre des cours de langue anglaise et des cours facultatifs en éducation sanitaire, production vidéo, journalisme ou études sur les médias. Si la mise en œuvre de l'alphabétisation aux médias a progressé substantiellement au cours des années 1990, cela a été dû au fait que les éducateurs sanitaires se sont activement intéressés à l'alphabétisation aux médias comme à un ensemble de compétences nécessaires dans la vie courante pour un développement sain, cependant que l'analyse de la représentation par les médias de la violence, des comportements sexuels et des rôles respectifs des deux sexes ainsi que l'étude critique de la commercialisation de l'alcool et du tabac devenaient de plus en plus fréquentes dans les écoles de tout le pays. On voit ainsi que la conception du rôle protecteur assigné à

l'éducation aux médias continue à exercer son influence alors qu'elle est relativement rare ailleurs dans le monde.

Quoi qu'il en soit, il apparaît que l'éducation aux médias aux Etats-Unis a adopté une série de concepts en vertu desquels les élèves sont tenus d'étudier les questions de construction des médias, de langage des médias, de représentations et de messages médiatiques, d'audiences des médias et d'institutions médiatiques. On ne trouve pas en revanche de référence expresse au développement de compétences et de connaissances. Aux Etats-Unis, les résultats de l'enseignement sont mesurés individuellement par les enseignants et au moyen d'évaluations normalisées au niveau de l'Etat, mais il n'y a pas d'évaluation officielle, générale ou normalisée des progrès réalisés par les élèves en éducation aux médias (encore qu'il y ait quelques exemples, notamment au Texas et au Massachusetts, des cas où l'on tient compte de compétences spécifiques). Dans certaines communautés, les élèves sont incités à tenir des dossiers de leurs travaux, mais c'est un procédé qui en est à ses débuts et non une pratique généralisée. La compétence dans le domaine de l'éducation aux médias est mesurée par l'évaluation que chaque enseignant fait des résultats de l'élève selon les normes prescrites pour la discipline d'accueil, par exemple anglais/langue/éducation artistique.

En ce qui concerne la production, cependant, un changement d'attitude commence à se faire sentir. Les écoles disposent plus facilement d'équipements numériques et ceux-ci se répandent dans les familles, si bien que des exercices de production sont de plus en plus offerts comme une option permettant aux élèves de faire la preuve de leurs connaissances dans diverses matières, dont les études sociales et les sciences. Le travail de production peut comporter des objectifs relevant de la réflexion critique et de l'alphabétisation aux médias ainsi que des objectifs techniques et créatifs, ce qui fait que cette forme d'éducation aux médias est considérée par les éducateurs comme compatible avec les objectifs de la scolarité formelle. L'un de nos correspondants cite un extrait du programme d'études littéraires du Massachusetts selon lequel "réaliser une bonne production de médias, qu'il s'agisse d'une pièce radiophonique relativement simple ou d'un film documentaire complexe, implique autant de discipline et de satisfaction que la rédaction d'une bonne dissertation. Dans les deux cas, il est nécessaire d'avoir un objectif clair, de savoir choisir et de connaître les possibilités d'expression du média utilisé."

Si la production de médias paraît gagner en crédibilité pour ce qui est des compétences et des connaissances que ce genre de travail exige, la qualité et le volume de la production continuent à se heurter aux limites de la formation des maîtres. Cette dernière a été mentionnée comme un secteur clé dans lequel de gros efforts s'imposent aux Etats-Unis. Il y a quelques programmes dans le cadre universitaire, mais il n'y a qu'une seule université qui décerne un diplôme supérieur en alphabétisation aux médias. Des recherches commencent toutefois à être entreprises à petite échelle (voir références à l'appendice 4). Dans l'enseignement supérieur, la dissociation entre les écoles normales et les départements d'études sur les médias explique pour beaucoup le retard pris par le développement de programmes dans le cadre universitaire.

La formation des enseignants est extrêmement décentralisée, mais quelques initiatives sont actuellement prises pour remédier à cet éparpillement, avec notamment l'intervention du plus important syndicat d'enseignants pour la création d'un programme télévisé d'une heure, "Getting the Message", en collaboration avec Court TV. Ce programme est destiné à être utilisé comme un instrument de perfectionnement du personnel présentant différents exemples de pratiques d'alphabétisation aux médias avec des suggestions pour l'adoption d'activités de



ce genre dans les programmes scolaires des communautés. Parallèlement, on trouve une tradition très forte d'activités pratiques dont l'initiative est prise par des réseaux câblés ou de petites organisations sans but lucratif, des entreprises de production de médias et des groupes de jeunes sans caractère officiel. Ces programmes, dont beaucoup sont offerts dans un contexte post-scolaire et qui souvent sont ciblés pour atteindre les "jeunes à risques", comportent fréquemment une éducation aux médias avec des objectifs à la fois créatifs et professionnels, aussi bien que spécifiquement éducatifs.

L'un de nos correspondants nous a fourni des informations sur la nouvelle organisation nationale sans but lucratif intitulée Alliance for a Media Literate America (AMLA), qui a été constituée pour commencer à renforcer le regroupement des praticiens de l'éducation aux médias. Des conférences nationales semestrielles que l'Alliance a tenues tout au long des années 1990 ont commencé à améliorer la pratique de l'éducation aux médias grâce au partage de l'information et à l'analyse critique. L'UNESCO pourrait jouer un rôle déterminant en promouvant ces objectifs sur le plan international.

# THE YOUNGER AUDIENCE

## CHILDREN AND BROADCASTING IN NEW ZEALAND

*Reece Walters, Victoria University of Wellington, New Zealand*

*Wiebe Zwaga, Broadcasting Standards Authority, Wellington, New Zealand*

### **Introduction**

The role and influence of media in the lives of children are ongoing sources of public, political and academic debates. These debates move back and forth along a care-control continuum (Cohen, 1997), and reflect a commitment both to educate children and to regulate their media experiences.

Rapid advancements in computer technologies have vastly expanded the range of media experiences available to children. The development of Internet information and the rapid expansion of channels as a result of digital television have created increasingly accessible and diverse sources of media for children. These media are instantaneous and, in some circumstances, constantly available. As a result, a substantial body of international research has emerged that examines the influence of media consumption on children. How much time do children spend interacting with media? What sorts of media do they access? Are media harmful or beneficial to children? If so, in which contexts? Do media influence children's personal development? And what role should governments, broadcasters and independent producers play in the regulation of the media? These questions remain central to contemporary debates about children and the media.

This paper examines current patterns of television and radio consumption by New Zealand children in the context of household and peer environments. It explores parental attitudes towards and responsibilities for the protection of children in relation to broadcast media. The paper also aims to provide children with a voice by exploring their views about media content, and how they feel about the controls and regulations currently placed on their media consumption.

Children do not constitute a unitary social category. They comprise a disparate group with diverse cultures and styles that must be examined from within. Rather than treating and studying children as inferior and underdeveloped beings, it is important to identify children as individual social actors (Smith et al. 2000). Children are often viewed as passive, invisible and irrational. However, a growing body of scholarship recognises that children are a heterogeneous group with valid and meaningful life experiences that must be accessed and analysed within specific cultural contexts (Burman, 1994; Atwool, 2000). In order to understand the media consumption habits of children and to explore issues of regulatory responsibility, it was essential to access children and their families. To this end, and within a New Zealand context, this paper enters relatively uncharted waters. To date, there are no other comprehensive New Zealand-based research projects that specifically identify the attitudes and behaviours of children in relation to broadcast media.

### **The invention of childhood**

Nowadays, international conventions established by the United Nations increasingly afford children with protections and rights. These conventions are reflected in laws (relating to such broad matters as social security, labour, marriage, immigration, poverty, neglect, and adoption) which provide children with official legal recognition designed to protect them against exploitation and abuse (Rosenblatt, 2000). To protect children against harm and to enhance their rights as citizens are important objectives in contemporary society. This paper seeks to further these objectives. By understanding the media consumption habits of children and the attitudes and perceived responsibilities of parents, this paper aims to contribute to the debate about how media regulation can best serve the interests of New Zealand children.

It should be noted that such attention to the needs of children through government policies of regulation is a relatively recent development. Today, children are too often viewed as a homogeneous group, all experiencing similar biological and social developments. Historically, 'childhood' has not always been recognised as a universal condition or a distinct period of human development. During the Middle Ages there was no language to distinguish between infancy and adulthood. Once an

infant was weaned from its mother, usually around the age of six, it ceased to be an infant and became an adult (Aries, 1962). Moreover, during the thirteenth and fourteenth centuries, six-year-olds would live, work, drink and gamble with adults (Muncie, 1999). Stages of human development such as childhood, puberty, adolescence or youth simply did not exist.

‘Childhood’ is a social construct which was invented during the fifteenth century and gathered momentum during the European Reformation. Hendrick (1990) argues that, in response to a perceived need to protect the morally vulnerable, the aristocracy and nobility invented the concept of childhood. However, the protection of children from a ‘morally corrupt’ world was ‘a luxury’ for the wealthy classes (Jenks, 1996:64). Poorer families in Europe could not afford to have clergymen instruct their children in moral education or personal refinement. In poorer families, children as young as five were required to provide income by working.

As children began to be seen as a separate social group, capable of good and evil, they also came to be seen as responsible and rational beings in need of a distinct system for discipline and correction (Newburn, 1997). The need for regulation and reform intensified in the nineteenth century with the passing of the British Factory Acts in 1819 and 1833. These acts prohibited children under the age of nine from working in factories and created an eight hour working day for children under the age of 13 in what has been referred to as ‘the first step in acknowledging a universal state of childhood’ (Muncie, 1999:54). As a result of the legislation, a large population of children became both unemployed and, if their parents were working in factories or mines, unsupervised. These children became visible on the streets, and they were living on the streets in the company of adults. Consequently, in 1848 an estimated 30,000 children were gambling on the streets, as well as drinking, fighting and selling a variety of wares to passers-by for up to 14 hours a day (Muncie, 1999). Gambling and petty theft became avenues to supplement lost income. During this period, an increasing amount of legislation was passed with the aim of regulating the behaviour of ‘delinquent children’. Furthermore, children’s behaviour came to be viewed as a barometer of social change, representative of declining values in society and a lack of respect for authority. Hence, increased regulation of children was viewed as a means to restore order and morality in society (Pearson, 1983 and 1994).

This brief historical account demonstrates how modern society constructed a stage of human development which it calls childhood. This social construction depicts an age of innocence and of purity that must be protected and nurtured. Emerging from this rhetoric is a desire to regulate or outlaw all things likely to affect adversely this period of early development. Politicians, public officials and moral crusaders variously use concepts such as ‘child rebelliousness’ or the ‘uncontrollable child’ to paint a picture of a society in moral and social decline. A form of historical amnesia exists (Pearson, 1994) which fails to recognise the highly complex, inconsistent and amorphous state of young persons in the stage we know as childhood.

This paper acknowledges the independent and diverse states of childhood. It does not seek to impose ‘adult perceptions’ of what might be deemed necessary to protect children. Rather, it aims to understand both the ways in which children use and interpret the media from their point of view, and the attitudes of parents to children’s media consumption habits.

### **Children and media – international research**

A substantial body of international literature already exists which examines children’s media consumption habits. It is not the intention here to provide an exhaustive overview of that literature, but rather to identify some consistent themes and trends which are relevant to the New Zealand situation.

Cross-national analyses of international research reveal methodological differences in such variables as age, gender, and ethnicity which make comparisons with the New Zealand setting difficult. In addition, cultural, social and economic factors differ from one jurisdiction to another. These significant variations often provide a context-specific picture which cannot be easily transferred from one location to another. Therefore, the discussion below is intended to provide the reader with a ‘flavour’ of the findings of international research - a vignette or snapshot of key themes which emerge from various social and cultural settings.

In recent years, children's access to and use of traditional media (television, video recorder and radio) as well as digital media (computer and Internet) have rapidly increased internationally (UNESCO, 2000). This reported increase has various explanations. At one level, children have emerged as consumers in competitive commercial global markets. Multinational corporations deliberately focus their merchandising and advertising endeavours towards children, their peers and their families (Rydin, 2000). At another level, children's need for and access to information, communication and entertainment have increased their use of various media technologies. In the United States, for example, children are reported to spend 6.5 hours every day accessing some form of media such as television, VCR, computer, and video games (Woodward and Gridina, 2000). While some of this time is used for educational purposes, most is for personal entertainment and recreation. Similar media consumption habits are found in the European Union where children are reported to spend on average 2-4 hours per day of leisure time interacting with media (Livingstone, 1998; UNESCO, 2000).

Although children increasingly access new forms of media, such as the Internet and personal computers, these media are primarily used for communication and learning. Television clearly remains the chosen medium for leisure and entertainment (Livingstone, 1998; van der Voort et al., 1998) and, to a lesser extent, radio (UNESCO, 2000). In part, this is due to television being more readily available. For example, in the United States the average household with children has 2.8 television sets and 97% of United States households with children have video recorders. These figures are comparable with the United Kingdom and Australia. Moreover, children often make viewing decisions without their parents' help (Schmitt, 2000). They often watch television in the company of their peers and they develop a distinctive culture of media consumption – one that takes place in certain locations (for example, a friend's bedroom), and one that entails different genres of entertainment such as horror, music and drama (Livingstone, 1998). Children seek their identities through various forms of self-expression and learning. Seeking pleasure and intellectual development through media has meaning for children. What is pleasurable and what is not is understood as being children's 'distinctive media tastes' (Davies, et al, 1999; Presdee, 2000).

A vast amount of research attempts to link media consumption habits to various aspects of children's development. Media have the potential to be both beneficial and harmful to children. Although media can be used effectively to educate, inform and develop creativity, they can also have a deleterious effect on children's psychological, physiological and behavioural development. For example, viewing moderate amounts of non-violent television has been found to stimulate children's creative abilities, enhance their educational performance, and to inspire, develop curiosity and improve their spoken vocabulary and language development (Bickham et al, 1999; Huston and Wright, 1994; Neapolitan and Huston, 1994; Chen, 1994; Rice and Woodsmall, 1988). On the other hand, multi-levelled sensory deprivation (Healy, 1990) can result from extensive television and computer game use and can negatively affect the brain's development (Buzzell, 1998). Underdevelopment of the brain can lead to motor-sensory impairment and to an inability to maintain concentration or to focus on specific tasks such as reading and writing. Numerous studies suggest that higher rates of television viewing are linked to a whole host of negative effects on children such as: obesity (Dietz and Gortmaker, 1985; Royal Australasian College of Physicians, 1999); increased use of tobacco and alcohol; earlier onset of sexual activity (Durant et al. 1994); and diminished emotional and cognitive development (Large, 1997).

Another large body of media-related research is concerned with issues of violence. While research into children's general media consumption habits reflects a degree of discrepancy in terms of its effects on cognitive and social development, there is far greater consensus regarding the negative effects of violent media on children. The findings show that children who regularly interact with violent visual media may become less sensitive to the pain and suffering of others, may become fearful of the world around them, and may become more aggressive (Jordan and Jamieson, 1998; Kalin, 1997; Devore, 1994).

Children often actively self-censor material on television that they find disturbing or distasteful. This usually takes the form of changing the channel or walking out of the room (Sheldon, et al. 1994). Children report being upset or worried by programmes involving the killing or hurting of animals, as well as by real-life dramas, and news and current affairs programmes depicting violence. Fewer children report being disturbed by swearing, sex or nudity (Sheldon, et al. 1994).

Children who do not or cannot self-censor raise the greatest concerns. Such children are reportedly desensitised or less aroused by acts of violence, and are more likely to see violence and aggressive behaviour as a normal and acceptable part of life. They are more likely to adopt an aggressive or violent persona. Additionally, they may experience a range of other psychological and developmental abnormalities such as insomnia, nightmares, low achievement at school and underdeveloped interpersonal skills (Menley-Casimer and Luke, 1987; Berry and Asamen 1993; Jordan and Jamieson, 1998). As a result, there is an ongoing debate as to who should be responsible for regulating the potential harmful media that children are exposed to. Should it be broadcasters, governments or parents? This paper addresses these questions and will discuss them in the context of the recent research findings on the use of the broadcast media by New Zealand children.

### **The Broadcasting Standards Authority**

The Broadcasting Standards Authority, which commissioned this research, is an independent statutory body established by the Broadcasting Act 1989. One of its functions is to conduct research.

In recent years the Authority has published research on a variety of topics including: community attitudes to adult material on pay television (Ballard et al. 1997); the Authority's decisions relating to privacy issues (Stace, 1998); and public attitudes concerning issues of broadcasting standards (Dickinson et al. 2000).

Section 21 of the Broadcasting Act sets out the Authority's functions as follows:

- s.21(1) The function of the Authority shall be –
  - (a) To receive and determine complaints...
  - ...
  - (c) To publicise its procedures in relation to complaints; and
  - (d) To issue to any or all broadcasters, advisory opinions relating to broadcasting standards and ethical conduct in broadcasting; and
  - (e) To encourage the development and observance by broadcasters of codes of broadcasting practice appropriate to the type of broadcasting undertaken by such broadcasters in relation to –
    - (i) The protection of children:
    - (ii) The portrayal of violence:



- (iii) Fair and accurate programmes and procedures for correcting factual errors and redressing unfairness:
- (iv) Safeguards against the portrayal of persons in programmes in a manner that encourages the denigration of, or the discrimination against, sections of the community on account of sex, race, age, disability or occupational status or as a consequence of legitimate expression of religious, cultural or political beliefs:
- (v) Restrictions on the promotion of liquor:
- (vi) Presentation of appropriate warnings in respect of programmes that have been classified as suitable only for particular audiences:
- ...
- (h) To conduct research and publish findings on matters relating to standards in broadcasting.

Most of the Authority's work is concerned with complaints about television and radio broadcasts. The Authority also has jurisdiction over party political and parliamentary candidate advertising on radio and television during the lead-up to a national election, but otherwise does not deal with complaints about advertising.

Section 21(1)(e) of the Act requires the Authority to encourage the development of codes of broadcasting practice. When the Authority was established, it approved codes of practice for free-to-air television and radio broadcasters. There are now also codes which regulate the portrayal of violence, the promotion of liquor, election advertisements, and subscription television. Periodic reviews of the various codes of broadcasting practice are both necessary and desirable in an environment where broadcast services, service providers and types of programming are changing and developing, and viewer expectations are also likely to be altering. The overall aim of code reviews is to produce codes which are relevant, robust and easily understood by broadcasters and viewers.

The Act's requirement for broadcasters to protect children is currently reflected in the *Codes of Broadcasting Practice for Television and Radio* (see Broadcasting Standards Authority, 1996). As part of 'the protection of children' provision, the television codes provide for, first, programme classification and, secondly, an 8:30pm watershed before which broadcasters may not screen AO ('Adults Only') programmes.

## **Methodology**

This research is designed to assist the Authority to maintain acceptable broadcasting standards by examining the media experiences and attitudes of New Zealand children

as well as exploring the attitudes and expectations of parents. To that effect, this research was commissioned in light of the review of the Code of Broadcasting Practice for Free-to-Air Television initiated in March 2000 which has the protection of children as a core issue.

It is important to provide a brief outline of some of the key design issues that have informed and contextualised the direction of this research. The three central objectives of this research were:

- to investigate children's current media consumption in the context of household and peer environments;
- to explore children's attitudes to controls and regulations of their media consumption habits;
- to examine parental attitudes towards the protection of children with respect to broadcast media content.

During October 1999, the initial qualitative phase of the research consisted of 23 interviews with parents and children conducted in fourteen separate households. Semi-structured interviews were carried out with pairs of friends aged 6-13 years, and there were individual interviews with parents, and family group interviews. This phase of the research was primarily designed to elicit information that would aid the development and implementation of the more extensive fieldwork to follow. In this sense, these initial interviews acted as a pilot study for framing questions, refining objectives and tapping into the language of participants – of parents and children - as they spoke about the media habits of children and related issues.

During December 1999, a nation-wide telephone survey was conducted with five hundred parents and caregivers of children aged 4-13 years. A multi-stage stratified sample design was employed to ensure that the sample was nationally representative. Assuming simple random sampling, the maximum sampling error for the total sample of 500 was +/- 4.4% (expressed at the 95% confidence level). The average length of the interview length for this survey was 16.1 minutes.

Finally, during February and March 2000, a nation-wide face-to-face survey of a multi-stage, stratified and representative sample of 752 children aged 6-13 years was conducted. Although parents and caregivers of 4-13 year-olds had previously been surveyed, in this final phase of the research the age of the participants was modified to 6-13 years, as four and five year-olds were considered too young to participate in a face-to-face survey of this kind. The maximum sampling error for the total sample was +/- 3.6% (expressed at the 95% confidence level). The average interview time was 16 minutes.

### **Summary of Findings**

The research concludes that New Zealand children (notably those aged between 10-13 years) consume various television genres for different reasons, and often without adult supervision. Children regularly view programmes with adult themes, within an environment where they feel empowered (such as their bedroom) and frequently beyond the 8:30pm watershed, especially on Friday and Saturday nights. Indeed, parents report that 85% of children aged 10-13 years watch television after 8:30pm on Friday and Saturday evenings.

In addition, this research identifies that children do not passively interact with television; they actively self-select and control their viewing, and they articulate very clear ideas about what is harmful and unsuitable content for themselves and their more junior peers. Like parents, children find violence on television both distasteful and disturbing. Interestingly, children aged 10-13 years articulate quite mature attitudes when discussing violent television content. They express concerns about violence, not so much for themselves, but for younger children who may experience nightmares, or more importantly, may mimic or copy violent television content in their everyday behaviour.

Children exhibit a significant degree of autonomy and independence regarding their television viewing habits. While almost all New Zealand households have rules regarding television, and children are acutely aware of what these rules are, they will often circumvent parental rules to view the kind of television they want to. Seventy-three percent of children aged 10-13 years report that they regularly watch AO or

PGR television; however, almost half of those acknowledge that such viewing is achieved without an adult present.

New Zealand children watch on average 1 hour and 40 minutes of television a day. Seventy-five percent of children report watching television for entertainment because it makes them laugh, it is fun, exciting and adventurous. As mentioned, children are often quite discerning about their viewing and will consume various forms of television ranging from children's programmes to adult comedy and drama. This viewing is not confined to their desire for entertainment but also includes programmes that provide learning. Almost one-third of New Zealand children state that they watch television for educational reasons – notably documentaries and nature programmes. The educational effects of television have been demonstrated in international research, especially when children view material that is not readily accessible from alternative sources (see van der Voort and Beentjes, 1997).

This research also confirms the existence of what has been termed a 'bedroom television culture' (Livingstone, 1998). Parents report that one in four New Zealand children have a television in their bedroom. Parents often report that multiple television sets resolve household conflicts over viewing. As a result, 25% of New Zealand children regularly watch television, sometimes beyond the 8:30pm watershed, on sets in their bedrooms. The bedroom is often a place where children retreat to view 'their kind' of television or to share their bedroom viewing experience with siblings or friends. This separation of viewing from parents - whether at parents' or children's initiative - allows children to explore their television experiences within an environment of seclusion and autonomy.

Parents frequently report not being worried about what their children are watching when their children are visiting a friend. As a result, many children actively seek viewing experiences outside their family home with peers within a permissible atmosphere. The bedroom culture is further typified by radio use. Eighty-four percent of New Zealand children listen to the radio, with those who do not listen tending to be the 6-7 year olds. Children are most likely to listen to current hits, mainstream and contemporary radio. Twenty-one percent of children listen to the radio after 8:30pm and 10% listen to the radio after 9:30pm. It is likely that these children are not

permitted to watch television at these times. However, they seek media entertainment in the privacy of their own rooms by listening to the radio using headphones. More than 70% of parents do not express concern about what their children listen to on the radio, possibly because they are unaware of what the content might be.

The fact that children seek pleasure and leisure within an environment where they feel empowered points to a distinct and discerning culture. Children bend rules and test boundaries in order to access their kind of media. This should not be perceived as rebellious or delinquent behaviour but as an aspect of personal and social development. For children, the consumption of television provides important cultural dimensions. For example, New Zealand children may watch AO television for amusement, education or to share and discuss the adult content with peers. Presdee (2000) notes this type of behaviour can be compared with that of adults who access multiple forms of pleasure and excitement as a way of seeking or expressing identity. Modern forms of popular culture – dance, music, television and video - are all consumed, by adults and young people alike, in what Presdee suggests is essential to ‘survive socially’ (Presdee, 2000:28). People seek acceptance, friendship, humour, notoriety and dialogue in their social interactions. Popular culture provides an avenue for self-expression and social discourse. Children access television for personal pleasure but also in an attempt to make sense of the world around them. In an effort to understand why teachers, parents or other adult authority figures act in the way they do, children seek meaning in various ways. Television provides meaning, to be sifted, accepted and/or discarded by children and, on some occasions, transposed into the behaviours, attitudes and mores of their everyday lives.

Children’s viewing of television with adult themes within the confines of their bedroom, with or without the permission of a parent, must be viewed within a cultural context. That is, children, like adults, seek to interpret the worlds in which they live and to develop their identities by being individual and responsible, by experiencing diversity and by taking risks. The rhetoric of ‘individual responsibility and accountability’ has become embedded in New Zealand society. Children are not immune from the effects of emerging governmental mechanisms that require individuals to take responsibility for a range of social and economic aspects of their lives. This also includes media consumption. However, in spite of the cultural

contexts in which children access television, there are potential dangers from viewing certain forms of television and, it is argued, these must be regulated. This research concurs with overseas research findings that the regulation of such content cannot rest solely with parents (see Truglio et al, 1996; CPMLP, 1999; Schmitt, 2000).

Twenty-two percent of parents report that they find it difficult to control their children's viewing behaviour. This is sometimes an issue of discipline or linked to peer pressure ('all the other kids at school are watching it'), but often parents are not physically present to monitor what is or what is not being watched. More than one in three parents report that they had hardly ever or never stop their children from watching television. This finding is consistent with the comments made by children who state that in only 14% of cases do they cease watching a programme because parents tell them it is unsuitable - 86% of the time they rely upon warnings and classification symbols. In other words, a substantial number of New Zealand children rely upon broadcasters to convey the suitability of television content.

Given the findings of this research, it is argued that broadcasters must continue to take, if not assume greater, responsibility for educating and advising all New Zealand television audiences of programme ratings and, where appropriate, they need to broadcast warnings. Of considerable concern is that 78% of children report that they know there is a certain time of night when programmes start that are unsuitable for children. However, almost half state that the time was beyond the 8:30pm watershed. Moreover, almost one in four New Zealand children think that 'adult time' starts after 10.00pm.

### **Conclusion: Implications for regulators**

In a deregulated media environment, it is imperative that broadcasters and government continue to take responsibility for television content. Although this research does not explore the harmful effects of television on children, there is a substantial body of international research (see Introduction) that identifies the potential harm of certain television content to children. Notably, violence to humans and animals has the capacity to desensitise a child's emotional development, to promote aggressive behaviour, to influence negatively interpersonal relationships and to contribute to emotional and social withdrawal. What this research does reveal is

that New Zealand children frequently watch television with adult themes, unsupervised and beyond the 8:30pm watershed. In addition, children say they dislike violence; they find it distasteful, disturbing and potentially harmful. As a result, children seek advice on their choice of programmes and they often look to broadcasters and regulators to guide their viewing decisions.

Government regulators are required to perform a 'high-wire act' when it comes to setting acceptable broadcasting standards for the protection of children. On the one hand, it is important to grant children the right to media, to allow them to access various genres and styles of programming for their entertainment, leisure and education. On the other hand, it is essential that regulators taking a lead role to ensure that children are not exposed to potentially harmful television content. This balancing act between rights and regulation requires an understanding of the needs and wishes of children and their families, as well as an appreciation of what is disturbing and harmful to children's development. This research concludes that parents cannot be solely responsible for regulating and monitoring the content of television viewed by their children. Broadcasters, with government support, must continue to provide children with diverse media opportunities; and regulators, in partnership with parents and broadcasters, must take an active role in ensuring adequate regulation and standards for the protection of children.

## References

- Aries, P. (1962) *Centuries of Childhood*. London: Cape Publications.
- Atwool, N. (2000) 'Trauma and Children's Rights' in Smith, A., Gollop, M., Marshall, K. and Nairn, K. (eds.) *Advocating for Children. International Perspectives on Children's Rights*. Otago: University of Otago Press.
- Ballard, P., Sheldon, L. and Dickinson, G. (1997) *Community Attitudes to Adult Material on Pay Television*. Wellington: Broadcasting Standards Authority.
- Berry, G. and Asamen, J. (1993) *Children and Television. Images in a Changing Sociocultural World*. London: Sage Publications.
- Bickham, D., Wright, J. and Huston, A. (1999) 'Attention, Comprehension and the Educational Influences of Television', in Singer, D. and Singer, J (Eds.) *Handbook of Children and the Media*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Broadcasting Standards Authority (1996) *Codes of Broadcasting Practice for Radio and Television*. Wellington: BSA.

- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Buzzell, K. (1998) *The Children of Cyclops: The Influence of Television Viewing on the Developing Human Brain*. California: AWSNA.
- Chen, M. (1994) *The Smart Parent's Guide to Kids' TV*. San Francisco: KQED Books.
- Comparative Programme of Media Law and Policy (1999) *Parental Control of Television Broadcasting*. Oxford: Oxford University
- Cohen, P. (1997) *Rethinking the Youth Question: Education, Labour and Cultural Studies*. London: Macmillan.
- Devore, C. (1994) *Kids and Media Influence*. Edina: Abdo Publications.
- Dickinson, G., Hill, M. and Zwaga, W. (2000) *Monitoring Community Attitudes in Changing Mediascapes*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Dietz, W. and Gortmaker, S. (1985) 'Do We Fatten Our Children at the TV Set? Obesity and Television Viewing in Children and Adolescents'. *Pediatrics*. (75):807-812.
- DuRant, R., Baranowski, T. and Johnson, M. (1994) 'The Relationship Among Watching Television, Physical Activity and Body Consumption of Young Children', *Pediatrics*: 445-449.
- Healy, J. (1990) *Endangered Minds: Why Children Don't Think and What We Can Do About It*. New York: Simon and Schuster.
- Hendrick, H. (1990) *Images of Youth: Age, Class and the Male Youth Problem 1880-1929*. Oxford: Clarendon Press.
- Huston, A. and Wright, J. (1994) 'Educating children with television: the forms of the medium', in Zillman, D., Bryant, J. and Huston, A. (Eds.) *Media, Children, and the Family: Social Scientific, Psychodynamic, and Clinical Perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Jenks, C. (1996) *Childhood*. London: Routledge.
- Jordan, A. and Jamieson, K. (1998) *Children and Television*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kalin, C. (1997) 'Television, Violence, and Children. University of Oregon. <http://interact.uoregon.edu/medialit/fa/mlarticlefolder/kalin.html>.
- Large, M. (1997) *Who's Bringing Them Up? How to Break the TV Habit*. New England: Hawthorn Press.
- Livingstone, S. and Bovill, M. (1999) *Young People New Media*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S. (1998) 'Children's Bedroom Culture', Presentation to the Second World Summit on Television for Children. London, March 1998.
- Menley-Casimer, M. and Luke, C. (1987) *Children and Television: A Challenge for Education*. New York: Praeger.
- Muncie, J. (1999) *Youth and Crime. A Critical Introduction*. London: Sage Publications.
- Neapolitan, D. and Huston, A. (1994) *Educational Content of Children's Programs on Public and Commercial Television*. Lawrence: University of Kansas.



- Newburn, T. (1997) 'Youth, Crime and Justice'. In Maguire, M., Morgan, M. and Reiner, R. (eds.) *The Oxford Handbook of Criminology. Second Edition*. Oxford: Clarendon Press. Pages: 613-660.
- Pearson, G. (1983) *Hooligan: A History of Respectable Fears*. Basingstoke: Macmillan.
- Pearson, G. (1994) 'Youth, Crime and Society', in Maguire, M., Morgan, R. and Reiner, R. (eds.) *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford: Clarendon Press.
- Presdee, M. (2000) *Cultural Criminology and the Carnival of Crime*. London: Routledge.
- Rice, M. and Woodsmall, L. (1988) 'Lessons from television: Children's Word Learning When Viewing', *Child Development*. (59): 251-274.
- Rosenblatt, J. (2000) *International Conventions Affecting Children*. The Hague: Kluwer Law International.
- Royal Australasian College of Physicians (1999) *Getting in the Picture: A Parent's and Carer's Guide for the Better Use of Television for Children*. Wellington: RACP.
- Schmitt, K (2000) *Public Policy, Family Rules and Children's Media Use in the Home*. Philadelphia: The Annenberg Public Policy Center.
- Sheldon, L., Ramsey, G. and Loncar, M. (1994) 'Cool' or 'Gross'... *Children's attitudes to Violence, Kissing and Swearing on Television*. Sydney: Australian Broadcasting Authority.
- Smith, A., Taylor, N. and Gollop, M. (eds.) (2000) *Children's Voices. Research, Policy and Practice*. Auckland: Pearson Education New Zealand Limited.
- Stace, M. (1998) *Privacy: Interpreting the Broadcasting Standards Authority's Decisions – January 1990 to June 1998*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Thompson, E.P. (1963) *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Truglio, R., Murphy, K., Oppenheimer, S., Huston, A., and Wright, J. (1996) 'Predictors of Children's Entertainment Television Viewing: Why Are They Tuning In?' *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(4): 4745-493.
- UNESCO (2000) *Statistics on Children's Media Access and Media Use*. Nordicom: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen.
- Van der Voort, T., Beentjes, J., Bovill, M., Gaskell, G., Koolstra, C., Livingstone, S. and Marseille, N. (1998) 'Young people's Ownership and Uses of New and Old Forms of Media in Britain and the Netherlands', *European Journal of Communication*. Vol. 13(4): 457-477.
- Woodward, E. and Gridina, N. (2000) *Media in the Home. The Fifth Annual Survey of Parents and Children*. Philadelphia: The Annenberg Public Policy Center.

## **Development of Media Literacy in Japan and Present Issues That We Face**

*Presentation by Professor M.F. Suzuki, Ritsumeikan University, Kyoto, at the 3rd World Summit on Media for Children, Thessaloniki, Greece, 23rd-26th March, 2001*

### 1. Development of Media Literacy Initiatives

To begin with, I would like to talk briefly about the development of Media Literacy initiatives in our country, Japan.

Media Literacy initiatives in Japan began in the early 1980s almost simultaneously in various other countries by a small number of citizens, educators, researchers, and media professionals. They were all concerned with the media issues pertaining to children, women, and many other minority citizens. These efforts were centered on the voluntary grassroots activities of the Forum for Citizens' Television & Media (FCT). I have been involved in this organization from the very beginning of its establishment.

The FCT was established as a citizens' organ in 1977 and formally confirmed in 1999 the status of a Non-Profit Organization (NPO) under the newly issued NPO Act of 1998.

However, it was by the mid-1990s that the general level of interest in Media Literacy in Japan had reached to a reasonable level. Then, over the last few years, interest has increased dramatically in the sectors not only of education but also administration, media, and general public.

With these sectors involved, the committees established by the Ministry of Posts and Telecommunications have been in operation from September 1995 to June 2000.

[Incidentally, the MPT regulates broadcasting. As the administrative authority, it has all the power from allocating radio waves, giving licenses for broadcasting and policy-making. (MPT, now a part of the Ministry of Public Management, Home Affairs, Post and Telecommunications)]

During this period, members of these committees, especially those from such sectors as administration and the media, have experienced a fundamental change of their point of view. The concept of "protection" of children through the use of negative methods such as the V-chip has been transformed to concept of the "rights" of children. To change the children's media environment, it is generally agreed that promotion of media literacy is required in order to empower children. To establish the rights of children based on the UN Convention of the Rights of the Child is important. To bring about these changes, researchers, citizens, and non-profit organizations played a great role.

Understanding of the concept and definition of media literacy has also undergone significant progress in sectors of not only education, but also administration and in the broadcast media. And in the latest MPT report published in June 2000, an understanding was reached among the committee members who come from sectors of administration, media, academia and citizens as:

"Media Literacy is the ability to function in the media saturated society,

and an essential means of promoting democratic society which consists of people with a variety of values."

Media Literacy is also defined as with the factors of:

- (1) The ability to understand the various characteristics of media conveying Information
- (2) The ability to analyse, evaluate and critically examine in a social context, and select information conveyed by the media
- (3) The ability to access and use media
- (4) The ability to communicate through media, especially interactive communication ability

## 2. What Is Needed: Present Issues that We Face

With this definition that we reached to a common understanding among the members of this

MPT committee, I now feel that the necessity of media literacy is finally recognized in Japan. However, while the necessity is understood, the questions such as "how we study media?" and "in what way every child and every citizen can be empowered?" have yet to be answered clearly and there is still much confusion.

Therefore we now face many problems to deal with. Among them, these are crucial ones:

1) In the sector of school education, in the midst of the current information and communications technology (ICT) revolution, the Ministry of Education and Technology recently put emphasis on teaching children the use of computers. And an increasing number of teachers are becoming involved with the newly introduced subject of Information Education.

Among many of these teachers there exists a desire to progress beyond the simple teaching of computer skills and the use of the Internet to incorporate the subject of media literacy in school courses. To achieve this goal, it is important that we clarify the difference between conventional computer education and media literacy education.

Unfortunately, however, it is also evident that there exists an intention to integrate the subject of Media Literacy with the existing conservative education system. We must work hard, then, to make it clear that Media Literacy education values a very different model of teaching, learning and assessing.

Media Literacy is more open, participatory, puts an emphasis on dialogue and appropriate to the objectives of developing critical reading and thinking skills, but this very nature of it is not yet understood clearly.

2) Our second issue has to do with the incorporation of media production activities into media literacy programs. I must say that teachers often fall into the trap of simply copying or reproducing existing mainstream media. This has been happening in our country. It is because Media Literacy education has just began and it is still new to almost all teachers. I have to emphasize that acquiring the skills to produce media has no intrinsic relationship to acquiring the ability to read media in a critical manner.

3) Our third issue is how we can work ? in collaborative way ? with the media and build an equal participation in order to ensure children's rights for communication.

On the whole, we must welcome that the media and media professionals have an increasing interest in media literacy. Yet, I must emphasize that for every citizen, including children, teachers, parents, administrators, media professionals, to learn and understand the very basic principles and concepts such as media representation, audiences as meaning makers, etc. is essential.

It is also essential to have capable media literacy facilitators and media teachers to ensure equal participation in the program production. The central figures in the media literacy education are parents, teachers, educators, citizens, and their NPOs/NGOs. And we, researchers from a variety of fields, can become partners in these activities through working with them, and scientifically analysing and evaluating the experiences. Then, what about the role of media and media professionals?

I would like to close my presentation with a quote from the general principles on media literacy education published by the UNESCO Vienna conference on Education for the Media and the Digital Age in 1999. This is in a hope that we must not forget the reason why we are now involved in Media Literacy and its education both in schools and societies for life-long education.

"Media Education is part of the basic entitlement of every citizen in every country in the world, to freedom of expression and the right to information, and is instrumental in building and sustaining democracy."

Midori F.Suzuki  
midorifs@ss.ritsumei.ac.jp  
Media Literacy Project in Japan: <http://www.mlpoj.org>

## Media Education – a Diversity of Approaches

Intervention at the UNESCO Youth Media Education seminar in Seville, Spain, February 15-16, 2002

by Cecilia von Feilitzen, Scientific Co-ordinator, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, at Nordicom, Göteborg University, Sweden

### Media Education Is Locally Anchored

One of the experiences regarding media education, emanating from our work at The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen,<sup>1</sup> is that, although there are some general principles and goals of media education agreed upon at international conferences, and a few general trends in the development of media education in some countries, these principles, goals and trends are not spread to most nations and have mostly not permeated possible media education practice on the local level. In fact, media education in practice, if it exists, is varying enormously in the world and is anchored in very local contexts.

The local anchorage is an advantage, since media education or media literacy should be rooted in the actual local, cultural, economic, political, etc., situation and development, and in the needs of the small community, individuals and marginalized groups. But local media education movements also have to be supported and integrated into wider media policies. Solitary efforts and fiery spirits may otherwise vanish.

In order to increase awareness of the importance of media education, to initiate it and to improve its quality in theory and practice, it is necessary to bring up discussions on the local and regional levels, in local social, cultural and linguistic contexts, trying to overcome local and national obstacles, etc. Local discussions would preferably lead to local networks, which could be integrated into networks on regional levels, joining a network on the international level.

Let me mention just a few very obvious aspects of the diversity of approaches of media education – besides the fundamental fact that cultures, languages, traditions, and societies differ – as reasons for this kind of network strategy.

---

<sup>1</sup> See the Clearinghouse newsletters and two of its Yearbooks:

Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (Eds.) (1999) *Children and Media. Image, Education, Participation*. Yearbook 1999 from the UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. Göteborg University, Nordicom (483 p.)

Cecilia von Feilitzen & Catharina Bucht (2001) *Outlooks on Children and Media. Child Rights, Media Trends, Media Research, Media Literacy, Child Participation, Declarations*. Yearbook 2001 from The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. Göteborg University, Nordicom (177 p.)

## **Diversity of Media Access and Media Situation**

In spite of “globalisation” there are huge gaps as regards the spread of media in the world. For example, in large rural areas in Africa, Asia and Latin America, people ordinarily do not have access to television but radio is the most important medium. Another example applies to the Internet: In August 2001, still about 65 per cent of the Internet users were estimated to live in North America and Europe, areas inhabited by only 17 per cent of the world population. And it is only children in high-income countries – constituting a minority of the world’s about two billion children – that can properly be referred to as a multimedia generation. At the same time, media access also differs heavily within these countries.

Apart from the huge gaps in media access – and how are we to discuss media education if access to and reception of the media are lacking? – media systems obviously differ between countries as to governmental or commercial policy, economy, technology, and media outputs.

## **Different Concepts and Meanings of Media Education**

Making a round tour across the globe, we find great differences as regards the concepts of media education. There is, as mentioned, the concept of ‘**media education**’ but other common concepts are ‘**media literacy**’ and ‘**education for communication (through the media)**’. Various concepts do not only reflect different linguistic practices, but different meanings and definitions are often also attached to them.

The three concepts mentioned – and there are others – could be said to hint at wider and wider meanings. Simplistically (there are many exceptions), the concept of ‘media education’ is more often used by those who primarily think of school, and of which role the school can play in order to media educate children and young people. The concept of ‘media literacy’ more often refers to the knowledge we ought to get both in and outside school and, continuously, when we are grown-ups – ‘media literacy’ implies that we all must be media literate. In countries where the concept of ‘education for communication (through the media)’ is more frequent, the definition is often even wider – ‘education for communication’ means more explicitly that all, children, adults, and various groups, must learn to use media in order to participate in the societal process towards increased democracy, i.e., that media education should mean solving social problems and contributing to social justice also for the oppressed groups in the community.

Although media educationalists in poorer countries more often appear inclined to stress societal goals, it is interesting to note that media educators and researchers from many countries in all continents have agreed upon some principles that media education ought to embrace,<sup>2</sup> whether it is called ‘media education’, ‘media literacy’, ‘education for communication’, ‘media and community participation’, or anything else.

For the sake of simplicity I will continue to use the concept ‘media education’ in the following, but the reasoning is valid for other concepts, as well.

---

<sup>2</sup> See note 5 in the end of the section “Consequences of Children’s Media Participation”.

## Different Obstacles to Media Education in Formal and Non-formal Settings

Factors that are preventing media education also differ between countries and regions in the world. A few examples of such factors are:

There is in many countries **a lack of genuine political will and support**, on the national, regional or local level. If there is media education at all, it is mostly initiated by a grassroots movement of enthusiasts.

Media education may also be hampered by **the media** themselves. This can manifest itself in, for instance, difficulties in copying and clearing copyrights of audio-visual material, or in unwillingness on part of the media to include children in the media production process or to broadcast successful programmes made by children and young people.

A third complex of factors preventing media education is **the teachers' situation**. **Training of teachers** in media education is mostly lacking or insufficient. This is, among other things, related to the fact that in most countries, where media education is supposed to be taught in school, media education is **not a subject of its own** but shall, according to the curricula, be integrated in other 'mother disciplines'. One consequence is, mostly, **low status** of, and **no one really responsible** for, the subject.<sup>3</sup> Other consequences are **lack of teaching resources, difficulties in formulating and specifying goals** for media education and therefore **also in evaluating them**. This might be further complicated by **the kind of education system** – one must bear in mind that the education system is different in different countries, sometimes being centralised, sometimes decentralised; sometimes public, sometimes private; sometimes controlled, sometimes not.

If looking upon media education as something limited to school, we must also remember that **some children in the world never attend school** and of those who do, many do not reach grade five, and many more never go to secondary school.<sup>4</sup>

In several countries, projects of 'media education', 'media literacy' and 'education for communication' are, actually, happening **outside school**, often led **by voluntary organisations** and/or in the forms of local youth and community-based projects. When talking about media education globally, it is therefore necessary to widen the scope and **include all kinds of non-formal contexts**, as well.

Furthermore, teachers – or other persons and associations engaged in media education – often **lack interdisciplinary, national and international networks** which facilitate conferences and newsletters providing input from various directions – tips about new pedagogic methods, books, audio-visual material, and so on. To be prosperous, media education also has to be based on a

---

<sup>3</sup> This is in contrast to the high status of the more technical learning how to handle computers and the Internet.

<sup>4</sup> For example, the per cent of primary school entrants reaching grade five in 1995-1999 in the world total is estimated to 75% (in the industrialised countries 99% and in the least developed countries 61%). And whereas most students in industrialised countries attend secondary school, less than a quarter do so in the least developed countries (UNICEF 2001).

continuous **co-operation with groups other than teachers**, for example, parents, researchers, media practitioners and viewer action groups, something that seldom is the case. Moreover, teachers themselves often belong to the **middle class**, which means that they are striving for other kinds of symbolic capital than those conveyed by popular media and which most of their students use.

All these – and other – hindering factors often contribute to confusion on part of the teachers and others with interest in media education, and, consequently, **a pedagogy of media education not thoroughly thought out**.

### **Different Pedagogies of Media Education**

Experience and analyses have shown that media education will fail if it only seeks to get the audience dissociate itself from “bad” TV programmes and other media contents, that is, media education will fail if it only attempts to protect and “**vaccinate**” **students**. Nevertheless, this kind of media education is still common in several countries.

Neither will that media education succeed very well, which only trains students in **critical analyses** of various programmes and other media contents, because this pedagogy becomes too abstract for many students.

Instead, that media education stands a good chance of succeeding that **sandwiches critical analysis and students’ own production**, a production that at the same time emanates from the students’ own pleasure and motivation. If the students are allowed to make media over a long period (and not just occasionally), the production process in itself will lead to choice of other topics and formats, and to reflection and critique.

### **Consequences of Children’s Media Participation**

Having pointed at a few obvious aspects characterising the diversity of approaches of media education – aspects such as the diversity of media access and media situation, different concepts and meanings of media education, different obstacles to media education in formal and non-formal settings, and different pedagogies of media education, I would like to mention some recently experienced similarities regarding children’s participation in the media production process, mentioned above as part of the third more fruitful media education pedagogy. The reason for my focus is that there is hitherto not much documentation on this subject.

The Clearinghouse has collected and published articles about some fifty practices of children’s media participation led by researchers, media educators, and voluntary organisations around the world. These experiences of children making media in both formal educational and non-formal outside school settings show interesting consequences as regards how this kind of media education can contribute to children’s and young people’s cultural identity, to their critical thinking and critical reception of the media, as well as to children’s and youth’s participation in community.



- The examples clearly show that children through their creative media participation have become empowered – that the participation has **strengthened their pride, sense of power, and self-esteem** since they have felt that their voices are worth listening to, that they belong to their community, that they have achieved an understanding of others and of their own culture.
- Certain examples show – as do children’s explicitly expressed viewpoints about what they want to see, hear and read about in the media – that children often wish to meet their **own everyday dreams and their own local, social and ethnic culture and reality** in the media. Thus, children’s own media production contributes to **strengthening their cultural identity**.
- Moreover, the examples support the thesis that many of the goals set up by media education are realised through children’s participation in the media: Participation in ‘real’ media strengthens children’s ability and curiosity, gives them **a critical understanding of the media**, and **increases their media competence**.
- Some examples also demonstrate that children’s participation in especially **audio-visual media** production is particularly suitable for children who otherwise do not manage well in the traditional school with its print-based culture, which is why media production in itself brings about **greater social justice**.
- Several examples also show that children’s participation in the media bridges the gap between media use, on one hand, and children’s participation in their community, on the other, something which, in turn, has had further consequences: the media participation has been something real for them, on terms not directed or controlled by adults, so that media participation has led to **knowledge of and interest in the local community and inspired collective action**, or so that they have been able to use the media in order to **improve their situation in the community**. With that some progress towards more worthy media representations of children and young people, as well as towards **increased democracy**, could be made.

However, the examples also show that **project success requires that adults** not only listen to children but also **participate with the children in equal partnership**, a partnership built on respectful dialogue and interaction where all involved are experts.

In sum, these experiences of children making media show that the consequences of media education based on **participation** in the media are not opposed to the aims of other kinds of more directly **protective** media education. Instead, children’s right to freedom of expression – through any media of the child’s choice – and children’s right to express their views freely in all matters affecting them (articles 13 and 12 of the UN Convention on the Rights of the Child) are principles that also could work in the direction of protection. Apart from the fact that the unsatisfactory media images of children can be improved by children’s own participation in the media, media education that succeeds in bridging the gap between education and media in society, that is, media education that also involves children’s – and adults’ – participation in media and in society, also gives the participants a **critical understanding** of the media.

These experiences are in line with several of the principles that media educators have internationally agreed upon that media education ought to embrace.<sup>5</sup>

## Ways to Move Forward

The aims of UNESCO are, among other things, to encourage the development of media literacy through formal and non-formal education, to propose innovative legislation favouring educational programmes and school curriculum, and to improve co-operation between government officials, researchers and media practitioners. We are here to discuss what would be the best ways to improve youth media education.

The fact that media education, media literacy, community participation, etc., is locally anchored; the fact that its definition, practice, pedagogy and obstacles differ worldwide; and the fact that the schools, or the voluntary organisations working with children and media in non-formal settings in many countries, function in their special political, economic, cultural, linguistic and media contexts; have important implications for how to form 'global' strategies. The Clearinghouse supports strategies written in the agenda for this meeting: decentralised actions, synergies between researchers, educationalists, media producers, policy makers, consumer associations and the audience, as well as new education structures and participatory development. This process must not start from the centralised top but from the diverse local grassroots level with the region as an intermediate 'hub'. Otherwise there is a risk that media education will be too much influenced by countries where youth media education is relatively established, i.e., North America, several European countries, and Australia/New Zealand.

It is, thus, important to discuss what approaches and measures are suitable for, on the one hand, the local and national levels; on the other, the regional and sub-regional levels; and, on the third, the international level. As mentioned in the introduction, creating networks on the local national, regional and global levels seems a fruitful way to go. The diversity of existing and future local media education approaches could preferably be tied together by networks on the local, national level, facilitating exchange of experiences. The local networks could be interwoven with regional networks, which, in turn, are integrated in a global network. In such networks, all kinds of synergies and co-operation between different groups of children and adults must be encouraged, e.g., synergies/co-operation between researchers, educators, media practitioners, learning centres, authorities, consumer organisations, parents, and so on.

---

<sup>5</sup> For example, 41 representatives from 33 countries in all continents agreed upon "Recommendations Addressed to UNESCO" at the conference "Education for the Media and the Digital Age" in Vienna, 18-20 April 1999, organised by the Austrian National Commission for UNESCO and the Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs in co-operation with UNESCO. Briefly, they signify, among other things, that media education must deal with **all communication media** should be aimed at empowering **all citizens**, and should be present in all possible contexts during **the whole life**. Furthermore, media education should enable people to gain **understanding of how** and for what reasons **the media act** and operate in society, and to learn to analyse and **critically reflect** upon media messages. Since these processes are, among other things, obtained by people's own media production, individuals and groups must gain, or demand, **access to media for own production**. They must acquire **skills in using the media** to communicate with others, and to communicate **their own messages or stories**. It is, namely, the case that everyone not only shall have the right to information but also the right to **freedom of expression**, to **participation in society** and to building and sustaining **democracy**. In this context, media education also has a critical role in, and should be responsive to, **situations of social and political conflicts**, war, natural and ecological disasters, etc.

Finally, I find it important taking into account that media education is not only something addressed to children and young people in school but also in non-formal settings outside school. Moreover, media education ought to mean that children shall participate in media production and societal processes. Furthermore, media education means that the above-mentioned groups of adults need knowledge about all aspects of children, youth and media in order for adults to be able to support and enhance children's and young people's competence as media users.

**Professor Yassen N.Zassoursky**  
**Chair-holder, Moscow University**

**MEDIA EDUCATION MODULE:**

**CONCEPTS,**  
**PRINCIPLES,**  
**MODELS**

Moscow

**Contents**

<b>Media education</b>	1
<b>Media education vector</b>	2
<b>Key concepts</b>	3
<b>Strategy elements</b>	5
<b>Russian Module: Programs and Models</b>	6
<b>The Realization of the Russian Model of Media</b>	10
<b>Education</b>	
<b>National Strategy</b>	11
<b>Approbation of the Project</b>	11
<b>Action Plan for 2001-2002</b>	12

## **Media Education**

UNESCO Grunwald Declaration states: mass media play an important role in contemporary societies, consequently versatile systematic forms of education in the sphere of mass media are an essential component of a modern citizen's education. The Declaration is concerned with teaching and learning about mass media, it underlines the necessity of developing young people's clear critical understanding of media which they need for their everyday life and leisure time. It is not education through mass media, though these two aspects should be related. Media education aims to enable children to become critical and creative users of mass media as in their life after school. The result of modern developments is the growing disability of parents to control their children's access to electronic media.

Together with many other circumstances this fact highlights the importance of media education and in this situation the role of international cooperation is increasing. With a whole variety of approaches to the problem existing at a time there is no coherent strategy. Thus in different societies the following people and organizations are considered involved in the sphere of media education:

- teachers in schools and other educational institutions
- teachers in informal settings for young people and community members
- researchers
- activist groups of various political and moral persuasions
- parents' groups
- church and other religious organizations

- media companies, both commercial and non-profit
- media regulatory bodies

And these “actors” have various motives ranging from *protecting* children to *empowering* them in order to make them creative critical mass media users.

The countries with commercial media systems or mass media largely depending on foreign entertainment television products face a greater necessity for media education. In this case cooperation between educational and media industry is essential.

### **Media Education Vector**

Traditionally media education focused on protecting people. It was mainly about teaching them to expose false messages and values. Today the focus is moved to teaching children to understand mass media and take a more active position in the media culture.

In different countries and cultures dangers coming from mass media have always been defined in a different way. In Great Britain the main concern of media educators was a cultural one. It was assumed that mass media represented a form of "low culture" and could undermine children's appreciation of the values and virtues of "high culture" In the USA the focus was on the moral aspect of the problem: mass media could teach children the values and ways of behavior that were inappropriate. By 1970 the problem of media education had acquired a new aspect – a political one. Mass media were held responsible for forming political views and beliefs.

Thus, traditional concept of media education assumed that media education would lead to the following:

- appreciation of "high culture"

- morally healthy forms of behavior
- more rational political beliefs

The emerging new media bring changes to this scheme. Media education is again perceived as a kind of inoculation for children against contamination by mass media. This approach neglects potential benefits and pleasure of media in favor of an exclusive and often exaggerated harmful and negative consequences.

However, many countries have adopted another approach to solving the problem which is moving beyond mere protectionism (Great Britain, Australia, Scandinavian countries). Media education is no longer an opposition to students experience in mass media. It is now a complex form of protection and preparation enabling young people to take informed decisions on their own. Media education presupposes teaching young people to understand mass media which in its turn encourages active critical participation, and broad engagement into media culture.

<p style="text-align: center;"><b>Media education =</b> <b>= protection from mass media + preparation to the analysis of mass</b> <b>media + understanding the essence and functions of mass media +</b> <b>critical participation in media culture</b></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Key Concepts**

The model of media education suggested by the British Film Institute Cinema in 1989 and 1991 was later accepted at the international level. The key aspects (key concepts) of this model are listed below.

<p><b>Media agencies</b> <b>Who is communicating what and why?</b></p>	<p>Who produces a text; roles in the production process; media institutions; economics and ideology; intentions and results.</p>
<p><b>Media categories</b> <b>What type of text is it?</b></p>	<p>Different media (television, radio, cinema, etc); forms (documentary, information, advertising, etc); genres (science fiction, soap opera, etc.); other ways of categorizing texts; how categorization relates to understanding.</p>
<p><b>Media technologies</b> <b>How is it produced?</b></p>	<p>What kinds of technologies are available to whom; how to use them; the differences they make to the production process as well as the final product.</p>
<p><b>Media languages</b> <b>How is it produced?</b></p>	<p>How the media produce meanings, codes and conventions; narrative structures</p>
<p><b>Media audiences</b> <b>Who receives it, and what sense do they make of it?</b></p>	<p>How audiences are identified, constructed, addressed and reached; how audiences find, choose, consume and respond to texts.</p>
<p><b>Media representations</b> <b>How does it present its subject?</b></p>	<p>The relations between media texts and actual places, people, events,</p>



	ideas; stereotyping and its consequences.
--	-------------------------------------------

The central task of his approach is to form a theoretical framework which can be applied to the whole range of contemporary mass media both new and old. However these key aspects are not intended as a compulsory set of topics for the teaching which can be addressed in isolated from each other. They are to give a clear idea of the media education process, which in different national contexts will have specific forms. Besides, the above list does not contain any practical forms (either creative such as taking photographs, or analytical such as studying advertising or news) which are also part of media education.

### **Strategy Elements**

The development of media education in the most advanced countries requires the interaction of several compulsory elements. Some of them act at an international level, others – on lower levels – national and local.

In the countries with transitional economies including Russia, social and economic changes have greatly affected mass media having changed their role and functions in society, their influence over the audience and forms of media consumption. In these countries the freedom of mass media led not only to the repaid increase in the number of titles but it also brought about new difficulties in perceiving mass media. The pluralism of political opinions in media not only led to the variety of content but also stimulated heated political media debates, growing into implacable information wars. Mass media are regarded by Russian society, especially by its political elite, as an instrument for

manipulating the electorate, as a medium of forming the public opinion, necessary for financial and political elites. Since the Russian audience has always trusted the media this situation arouses in them contradictory feelings varying from indignation and protest to confusion (embarrassment), from political apathy to full refusal to use mass media. The aggravating circumstance here is the long lasting economic crisis which forces many families to cut their expenses on media: only a small part of population can afford to buy or subscribe to newspapers and magazines, to buy modern home electronics (television sets or computers), connection to the Internet.

It explains why media education is essential not only for children but for various groups of Russians. Hence discussing the basic principles of Russian media education it is necessary to divide the major points into interdependent but different models. That is why the Russian module should combine two features: flexibility and universality.

<p style="text-align: center;"><b>Russian approach to media education =</b> <b>= flexibility + universality</b></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Flexibility** suggests the availability of media education at various levels. It also means that the curriculum can vary according to the level of general education and the number of students. **Universality** means that the content of the course covers all aspects of media activity, but the volume of each part of the curriculum is self-sufficient and can be revised depending on the situation while the essence of the educational programs will remain the same.

### **Russian Module: Programs and Models**

Russian module is a complex of programs meant for different levels of knowledge about mass media and skill of using them. In this connection there are 4 levels of Russian media education represented by the following independent programs.

- Program 1. Introduction into mass media and imparting primary skills of using them.
- Program 2. Media awareness and teaching the skills of constant use
- Program 3. Critical participation in mass media.
- Program 4. Developing media creativity (including the ability to create mass media without assistance).

As the Russian audience is a complex multi-level structure and media education is to cover all the social groups the Russian module should contain several models. They are as follows:

<b>Number</b>	<b>Target audience</b>	<b>Program</b>
Model 1. Life-long education	The general public	Program 1
Model 2. School education	Senior groups in infant schools, school children, college students	Programs 1-4
Model 3. Higher education	University and Institute students	Programs 1-4
Model 4. Education for socially unstable groups.	Low income groups, single mothers, disabled people, and retirees.	Programs 1, 2
Model 5 Education for educators	School teachers, university, institute and college teachers, tutors in children's organizations, librarians, and parents.	Programs 1-4 (with the additional course "Teaching Methods")

## **Program 1: Introduction into Mass Media and Imparting Primary Skills of Critical Using Them**

### Section 1. Mass Media

- Media types
- Audience types
- Media content and advertising
- Textual, audio and visual aspects in different mass media
- Channels of distribution and access to mass media.

### Section 2. Skills

- Using audio- and video equipment (the ability to choose and record this or that TV or radio program, to play back the recording.
- Creating a newspaper or magazine archive
- Creating a video or audio archive
- Systematizing home archive

## **Program 2. Developing the Understanding of Mass Media and Teaching the Skills**

### Section 1. Mass Media

- The principles of communication theory, understanding the development of communication process: communicator □ content □ recipient, types of communication
- The art of communication (the principles of interpersonal communication)
- Computer Science
- Types of journalists
- Genres
- Types of texts
- The interaction of information, journalism and propaganda

- Advertising and public relations
- Rhetoric and public speech

#### Section 2. Skills

- Basic computer literacy
- Type-setting
- Photography
- Using video camera

### **Program 3: Critical Participation in Mass Media**

#### Section 1. Participation in mass media (under the teacher's guidance)

- Preparing the major types of media texts: information – news, reportage, an interview, commentary, a review, a synopsis.
- Preparing the lay out of a paper
- Working on a radio program (script, recording)
- Working on a TV-program (script, recording)

#### Section 2. Skills

- Practical use of skills from program 2
- Creating a personal web-site on the Internet under the teacher's guidance

### **Program 4. Developing Media Creativity (Including The Ability To Create Mass Media Without Assistance)**

#### Section 1. Creating educational mass media (all – on one's own)

- Planning and publishing an issue of a printed edition
- Planning and producing a radio program
- Planning and producing a TV program
- Creating electronic media

#### Section 2. Skills

- Mastering previously acquired skills (programs 1-3)

### **The course “Methods of Teaching”**

The forms of teaching and reporting are the following - a lecture, a practical class/ a lesson, a written assignment, a test, oral and written examinations/credit.

Forms of communication between the teacher and the students – a round table, a discussion of a given topic, public dispute.

### **The Realization of the Russian Model of Media Education**

The increasing importance of media education in Russia is determined by two key points. On the one hand, media education is an important means of protection against manipulation by the media which are in their turn an instrument in the hands of political and other powerful elites. On the other hand media education in modern Russia can provide ground for active participation of Russian citizens in media sphere and media culture which is evidently a precondition for the effective development of civil society.

For this purpose the realization of the Russian module of media education is to be carried out both in various educational institutions and via mass media, especially state and municipal television and radio.

Media education is supposed to be built into the syllabus of secondary schools, colleges and universities as lessons, compulsory or optional courses. It is also planned to develop game forms of teaching for small children, study groups and optional courses for students of all grades. The system of life-long education as well as the system of education for educators themselves can be carried out at the faculties and departments of journalism of universities/ institutes. It can be supplemented by creating

specialized centers of media education on the basis of libraries, cultural centers etc. A very important contribution can be made by Internet-cafes.

The flexibility and universality of the system of the Russian module of media education make it possible to choose separate components for teaching as special courses in various formal and informal educational organizations, For example, "Rhetoric and public speech", "Introduction into communication", "Communication Ethics" could be introduced into the curriculum of specialized schools, lyceums, colleges, institutes as well as into the curriculum of post graduates courses.

### **National Strategy**

- Development of a strategy( political level + executive power at the level of federal ministries + a campaign in mass media at national, regional and local level)
- Realization of the strategy on the basis of cooperation between all institutions (schools, colleges, universities, institutes, life-long education centers, libraries).

### **Approbation of the Project**

The major principles of the Russian module of media education were set forth and discussed at:

- the meeting of the Didactic and Methodological Unit for journalism education on January 31, 2001
- the meeting of the Academic Council of the Faculty of journalism of Moscow State University on February 16, 2001

- the seminar of journalists of the Central Region of Russia on May 19(?), 2001
- the Conference of Journalism Teachers of Russia and Uzbekistan in Tashkent on May 22, 2001.

### **Action Plan for 2001-2002**

- A conference on the problems developing media education in Russia taking into consideration the international activity under the auspices of UNESCO Chair of Journalism and Mass Communication
- Experimental courses of media education in Moscow specialized linguistic school #1513 in grades 7-8.
- Introduction at the Faculty of Journalism of Moscow State University of a specialized course in media education for preparing teachers of different levels.
- A campaign in mass media in order to make public the principles of media education, realization of experimental teleprograms on media education on the TVTS channel and on the radio.
- Preparing educational supplies and audio-visual aids on media education.

This module was developed by Professor Yassen N.Zassoursky in cooperation with Professor Elena Vartanova assisted by Maria Souchkova.



## **Media literacy in South Asia for young people <sup>1</sup>**

Madhu Singh, UNESCO Institute for Education, Hamburg

### ***Media literacy in the context of lifelong learning***

There are continuous and rapid changes taking place in society. Education has become therefore a lifelong learning process. The learning offered by instances outside of schools is becoming more and more important. Education occurs through participation in educational projects in schools but also through incidental and non-formal learning in the new information technology. The media for mass communication such as newspapers, radio and TV has a vital share in the process of lifelong learning. The media are an integral part of our cultural environment in the broadest sense of the term. The media are also widely recognised as an effective means of providing non-formal education and adult education.

In the context of lifelong learning, the notion of qualifications has given way to the notions of the capacity to adapt to changes. The appropriation of knowledge occurs in time, space from sources and strategies, which transcend the concept of academic study and the codes of reading and writing. Education includes, formal, non-formal and informal learning. It involves learning to learn, learning to do, learning to be and learning to get along.

### ***The context in South Asia***

The people in the South Asian region are overwhelmed by information, images and sounds and texts disseminated through Radio, Television and print-media and also through ICTs. But information is useful only when it is properly organised, assimilated and also critically analysed by the people.

It is universally acknowledged in South Asian countries that a competitive economy and a modern society are incompatible with a non-literate society. Post literacy movements for out of school youth have tried indeed to bridge the gap between mainstream literacy materials and newspapers, in terms of simplifying news items, etc. so that neo-literates are informed about what is happening around and take a stand or position on the events. Learner-generated materials have played an important role in making education and literacy more contextual. But these efforts need to be qualitatively improved.

While print media continues to play the most important role in the formal and the non-formal settings, immense possibilities exist in the field of non-print media, especially radio and electronic media as well as traditional, cultural and folk media of South Asian countries, for improving education programmes with and about media.

In South Asian societies, media education and literacy is a domain which has dominated non-formal and lifelong learning. Media education is developed in the non-formal education sectors especially in institutes of civic education, Institutions and facilities for individuals on social welfare, cultural centres, and other civil society

---

<sup>1</sup> Notes from the presentation at the Seminar on Youth media Education, Radio Television de Andalucia (RTVA) Isla de la Cartuja, Seville, 14-16 February 2002.

organisations. The concern on media by these non-formal education organisations has become the foundation of media education today. Some organisations do media production activities, whose aim it is to understand media deeply and have the alternative media activity by having access programme or access channel for the general public. However programme production still requires sufficient equipment, professionals and adequate financing.

### ***Some problems***

- Media literacy and media education are not widely known concepts.
- People involved in literacy, post-literacy and continuing education are not media experts.
- Journalists/media experts have little knowledge of non-formal education programmes
- There are only fragmented cases of common non-formal forums for educationists, media experts and journalists, and civil society representatives, who deal with media issues in the context of creating a demand for learning and critical awareness.
- Education and literacy persons do not have an interest in dealing with the structural issues that underpin most of the representation of the problems and their solutions in the media.
- Media in education is used primarily as a teaching aid. It is a way of sending messages to reach as many people in an effective and meaningful way.
- Nevertheless the media industry in the South Asian Region is big and the impact on young people is significant to be taken seriously as an issue in education and literacy, both formal and non-formal.

### ***Definitions are important***

It is important to be clear of what we mean by media literacy and media education. Media literacy entails the understanding of media and the political and social contexts in which these media are embedded, with a vision of social justice and critical citizenship.

Equally important is the clarification of concepts, which are used in relation to media education and media literacy. “The knowledge society” which many people have in mind is closer to an information society. The lifelong learning that many are advocating is “e-learning” and big business, everyone buying computers and connected to the Internet. For others lifelong learning entails the burial of the school system and of formal education and the multiplication of non-formal and or informal learning opportunities and arrangements. For still others lifelong learning is the constant adapting of knowledge base” (Maria Torres, 2002).

There is often a deliberate blurring. Consider the following in media education:

- Media is more than technology – texts, images and sounds;
- Communication is more than sending and receiving of message; it is the meaning that you make of the messages, aesthetic value given by the receiver.
- Media literacy is more than reading and writing and there are more literacies than just one.
- Media education is more than just an aid or tool in education, literacy and post-literacy.

### ***International co-operation in media education***

In the context of increasing globalisation and growing interdependence, it appears more important today than ever to have sound understandings and critical approaches to information, knowledge, education and learning.

Development can only occur in the South if major changes are introduced in the North in media and education.

Homogeneous understandings and approaches to the South are not admissible.

The North should enhance professional dialogue with the South rather than think of the South as lacking in expertise.

Social watch and participation of civil society are critical requirements of development (civil society being more than NGOs)

We need to move away from eurocentric and ethnocentric definitions and the fixation on the formal education. Rather, the formal, non-formal and the informal are linked in very important ways.

### ***Media education extends beyond media***

We must all the time remember that trends in media and communication extend beyond media and it is an urgent priority for media education to challenge:

- the new orthodoxy of the market centralisation of ownership and control of media, globally;
- The enfeebling of democratic structure;
- The narrowing of public communication and the endangering of democratic process.

The dangers of civil society efforts being neutralised through media and the 'information economy'. Although many civil society organisations are dealing with the dangers of the market driven agenda, the information economy, gender issues and cultural homogenisation and human rights, These movements are at present finding it more and more difficult to pursue because of the directions in which media trends are going.

### ***Key competencies***

It is important to look at media education and highlight its implications for the development of key competencies emphasised in UNESCO's four pillars of learning: learning to live together, to earn, to be and learn further. Key competencies need to be defined from the dual angle of personal fulfilment and realisation of social responsibility.

Important competencies which media education could promote are:

- communication – the capacity to express, to listen, to hear, to convey, to argue and to analyse and literacy being the basic foundation skill.
- Being able to live together – to develop an understanding of other people, dialogue, team based work, managing interpersonal and group conflict.
- Being able to deal with change
- Creativity and critical thinking

These key competencies are acquired and reinforced through formal, non-formal and informal modalities, the family, community education and work.

### ***What needs to be done?***

Media education should deal with images of women, human rights, development issues, imbalances in information flows etc.

There is a need to inspire local grassroots groups, volunteers, NGOs and individuals to take up the issues in media for lifelong learning and to strengthen and consolidate their work.

There is need for a forum of citizens' media, comprising journalists, viewers, researchers and media-related persons to discuss media, and reflect on them in terms of gender issues etc.

It is important for adults and young people to gather evidence, analyse data and actively participate in societal issues. Other activities could be holding workshops, conducting research and issuing statements on media issues, reporting and document and building global networks.

Communications and media studies become a part of the training of adult educators.

### ***Why media literacy for youth in Asia***

Media literacy should be promoted so that every citizen is secured the right to communicate over multiple channels, to dialogue with Media and understand contents properly. And to develop abilities to function in a learning society, to see society consisting of people with a variety of values. Media literacy therefore would play a key role in the creation of a democratic society.

In order to function in a media society every citizen should have a right to media education, whose purpose it is to help youth to comprehend media content, to

understand the various characteristics of media, to analyse critically the social context, to access and use media and to communicate through media.

Media literacy has a role to play to situate adults to be active and critical literacy readers. In other words, for both learners and facilitators, it is important to reach an understanding that the information from the media is not simply received and accepted, but that it needs to be actively analysed and reflected in a critical manner. The Vienna conference emphasises freedom of expression, right to information, building and sustaining democracy. All media constructs reality and represents reality. Media literacy should be promoted so that persons are able to analyse how reality is constructed in a certain way and why, how to decipher codes, conventions, ideology, values. It is necessary to read the media from the point of view of the special needs of disadvantaged. We should not lose our ability to respect every person's human dignity.

### ***Recommendations***

Non-formal education and media organisations need to come together in training programmes, seminars, and conferences and in production of literature and other media materials related to NFE.

Journalists and media experts should be trained on education issues.

Multiple media should be employed to convey messages to target groups more effectively. Examples include Radio, and T.V. programmes, street theatres, comics, cartoons and storybooks in conformity with the culture and tradition of the country. Documentation and resource centres on media education should be established for the exchange of information, for extending media support.

A resource centre for media education should serve as a clearing house for information, education and media.

Encourage establishment of national co-ordinating agencies comprising government, NGOs and media experts in lifelong learning.

Seeking funding, assistance and advice for training programme from national governments and international organisations.

Disseminate research finds regarding media in lifelong learning.

More of sharing of experiences between Asian countries is necessary.

Partnerships in the production of material in education about and with media education.

**Seminar on Media Education UNESCO**  
Sevilla – Spain  
Latin American Report  
By  
Professor Tatiana Merlo Flores  
President  
International Research Forum on Youth and Media

Latin America is perhaps one of the leading continents on Media Literacy having done more than the rest on this field. The work has been influenced by a diversity of ideologies which have prevented, and still do now, to coin a common definition and achieve a practical and worthwhile effort.

In a recent synthesis of the Latin American experiences on Media Literacy it is said: “ Usually the media education programs that we assess on this research do not influence much the lives of the students. A lot refers to knowledge but very little to attitudes and behavior”.<sup>1</sup>

Halloran and Jones<sup>2</sup> arrived to this same result when they said: “Students certainly learn and deal with concepts but little of it gets to the level of attitudes and behavior”. Anderson<sup>3</sup> ends his research work saying: “ The skills used to criticize will continue successfully in the classroom,...but will not make an impact there where it really makes a difference, at home, in everyday life”.

The UNESCO Youth Media Education Survey, by Prof. David Buckingham, concludes with a highlighting diagnosis allowing us to detect characteristics in common to almost all the projects:

- A lack of a common, integrated definitions.
- A lack of specific policies.
- A lack of systematic training.
- A lack of proper assessment , not only on skills but on attitudes.

---

<sup>1</sup>Martinez de Toda S.J., *Metodología evaluativa de la educación para los medios*, Pontificia Universitate Gregoriana, Roma 1998.

<sup>2</sup>Halloran&Jones, *Mass Media Education*, UNESCO, Paris, 1986.

Andersen,  
2

- The absence of a systematic assessment leads to an absence of models.
- A target that goes from criticizing to creating, shown by the skills through which the information is selected and changed into knowledge.

-

During the Summit in Toronto 2000, about 100 experts from different Latin American countries got together to talk about experiences in common, goals and problems related to Media Literacy or Media Education.

If there is a phrase that can synthesize the Latin American way of thinking is “the communication utopia”.

There was total consensus on the most important problem concerning Media Education: the lack of communication. There are several points of view in common to the UNESCO report:

- A lack of communication among different countries, even inside the same country, because there are not adequate communication channels with the isolation that this shows.
- Absence of communication among different areas related to Media Education: production of media, education and research. Work is done in isolation and without consulting other related fields.
- A lack of communication among continents.

-

This is why it seems essential to coin the definition of “Education for Communication”, as the ultimate version of what Media Literacy represents for the English speaking world.

The definition implies, among other things, “the ability to participate in the social processes of the people.”<sup>4</sup>

And now comes the question that asks: Communication, what for? And the answer goes through the room with the same force with which the problem appeared: “communication for recognition, to sustain values, to keep the identity...”

The Media are the supporters which in this time have multiplied, globalized and made accessible to most people.

How to achieve all this?

- Through communication for specific actions.

---

<sup>4</sup> Cecilia von Feilitzen, *Outlook on Children and Media*, The UNESCO International Clearinghouse on Violence on the screen at Nordicom, Sweden 2001.

- Based on egalitarian training.
- Essentially supporting, forming nets.
- Systematic so it can be handed to others.
- With clear aims leading to their legitimation.
- Selfsupporting in the short term.
- 

Legitimation which means a commitment of the entire society, specially teachers and in particular children and young people. This will allow the self financing that guarantees the independence.

Facing a society in constant process of globalization, the stress on Media Education, or Media Literacy is basically put on technology, on its handling and on criticizing its messages whereas Education for Communication stresses the communicative participation of the values which assure the identity of the people and their possibility to achieve freedom, where technology plays the role of an instrument, a channel.

Latin America is clearly resisting globalization in search of identity and the balance granted by values aimed at the human being.



**YME-Invitees-Seville, February 2002,  
Up-date on 30 January '02**

1.- Ms Susanne Krucsay  
**Federal Ministry of Education and  
Cultural Affairs**  
Department of Media Education (Dep V/13)  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien, Austria  
Phone: ++ 43 1 531 20 36 80  
e-mail: susanne.krucsay@bmuk.gv.at

2.- Ms Tatiana Merlo Flores  
**International Media Research Forum**  
Coronel Diaz, 1725  
1425 Buenos Aires, Argentina  
Phone: ++ 54 11 48 22 75 38  
e-mail: tatiana@mail.retina.ar

3.- Ms Firdoze Bulbulia  
**CBFA-Dept of Communication**  
72, Keurboom Street  
Atholl, 2196  
Johannesburg, South Africa  
Phone: ++27 12 427 80 59  
e-mail: moments@icon.co.za

4.- Mr Lino Pungi Ana-U'mberha  
**UNDA Representative in West Africa**  
Kinshasa, République du Congo  
Phone: ++ 32 477 180 547  
e-mail: linopunghi21@hotmail.com

5.- Mr. Fasisal Shboul (**Absent**)  
**Jordanian News Agency**  
POB 910352  
Amman 111191, Jordan  
Phone: ++ 962 6 567 41 77  
Mobile: ++ 962 79 57 58 22  
e-mail: petra@petranews.gov.jo

6.- Prof Midori Suzuki (**Absent**)  
Faculty of Social Sciences  
**Ritsumeikan University**  
Toji-in Kitamachi, Kita-Ku  
Kyoto  
e-mail: midoris@mtc-biglobe.ne.jp

7.- Dr Wiebe Zwaga (**Absent**)  
Head of Research  
**New Zealand Television Authority**  
54-56 Cambridge Tcc  
Wellington, New Zealand  
Phone: ++ 64 4 382 95 08  
e-mail: wzwaga@bsa.govt.nz

8.- Mr. Jose Maria Carlos  
Researcher  
**AMIC**  
Jurong Point  
Singapore 916412  
Singapore  
Phone: ++ 65 792 75 70  
e-mail: amicline@singnet.com.sg

9.- Prof. Dr. Divina Frau-Meigs  
**IAMCR/ECCR Representative**  
28, rue du Petit-Musc  
75004 Paris, France  
Phone: ++33 01 42779 169  
e-mail: meigs@wanadoo.fr

**European Commission**

DG Education and Youth

10.-Mr. J.M. Baer (**Absent**)

11.- Mr M. Zacchetti and

12.- Ms M. Gutierrez-Diaz

Rue de la Loi, 200

1049 Bruxelles, Belgium

Phone; ++ 32 2 233 1111

e-mail: maruja.gutierrez-diaz@cec.eu.int;

matteo.zacchetti@cec.eu.int

13.- Mr Carsten Welp  
**Bertelsmann Stiftung**  
Programme Manager Medien Politik  
Carl-Bertelsmann Strasse, 256  
D-33311 Gütersloh, Germany  
Phone: ++ 49 5241 81 81 361  
Fax: ++ 49 5241 816 81 361  
e-mail: carsten.welp@bertelsmann.de

**Organizers.**

14.- Chairman: Prof Dr. José Manuel Pérez Tornero  
**Universitat Autònoma de Barcelona**  
Rambla Catalunya 32, 3ro, 2da derecha  
08007 Barcelona, Spain  
Phone: ++ 34 932 720 761  
          ++ 34 934 88 19 14  
e-mail: tornero@mizarmultimedia.com

15.- Rapporteur: Prof. Dr. Valentí Gomez i Oliver  
**European Observatory on Children and Television**  
Aragó, 290-292, 5e B  
08007 Barcelona, Spain  
Phone: ++34 93 488 19 14  
e-mail: observatori@oeti.org

**(Host) Radio Televisión de Andalucía (RTVA)**

16.-Mr Carlos Rosado Cobián  
General Secretary  
17.- Mr. Juan Maria Casado  
Director Institutional Relations  
Avda José Galvez, s/n.  
Pabellón de Andalucía, Isla de la Cartuja  
41092 Sevilla, Spain  
Phone: ++34 95 505 4934  
e-mail: secretariogeneral@rtva.es

**University of London**

18.- Prof. D. Buckingham, Director  
19.- Ms Kate Domaille, Researcher  
Institute of Education  
20, Bedford Way  
London WC1H OAL, Unted Kingdom  
Phone: ++ 44 207 612 65 15  
e-mail: teemddb@ioe.ac.uk  
kate.domaille@ntlworld.com

20.- Prof. Dr. Cecilia von Feilitzen  
(also representing Prof. Dr. Ulla Carlsson)  
**Clearing House Violence on the Screen**  
University of Göteborg-ORBICOM  
Box 713  
SE 405 30 Göteborg, Sweden  
Phone: ++ 46 31 773 10 00  
e-mail: feilitze@jmk.su.se

**UNESCO**

21.- Mr. Claude Ondobo  
DADG/CI (Deputy Assistant Director-General)  
**UNESCO**, Paris  
Phone ++ 33 1 456 84 198  
e-mail: c.ondobo@unesco.org

22.- Ms Madhu Singh  
**UNESCO** Institute of Education  
Feldbrunnenstrasse 58  
Hamburg, Germany  
Phone: ++ 49 30 86 49 150  
e-mail: <m.singh@unesco.org>

23.- Mr Lluís Artigas de Quadras  
CI/COM  
**UNESCO**, Paris  
Phone: ++ 33 1 456 84 329  
e-mail: <ll.artigas@unesco.org>

24.- Maria Helena Henriques Muller  
Head of Section Youth Affairs, BSP  
**UNESCO**, Paris  
Phine: ++ 33 1 456 81701  
e-mail: <mh.henriques@unesco.org>

**Observers:**

25. Pof. Dr. Angel Perez Gomez (**Absent**)  
**Vice-rector de la Universidad Internacional  
de Andalucia**  
Sevilla  
Phone: ++ 34 954 462 200  
e-mail: aperez@uia.es

26. Sra doña Concha de la Rasilla  
**Director of the Youth Programme 'La Banda'**  
RTVA  
Sevilla  
Phone: ++ 34 955 054 810  
e-mail: crasilla@rtva.es

27. Sra doña Araceli Segura, Granada  
Seminar General Manager  
Granada