

20240510 Montréal

Savoirs et pratiques sociales de référence en éducation aux médias et à l'information: analyse d'un corpus de ressources issues de la plateforme eClasse (Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique francophone)

Préambule

L'argumentaire du présent symposium fait état d'une **déconnexion** entre l'école et les « pratiques ordinaires associées aux médias numériques. » (*slide 2*). En 1982 déjà, la Déclaration de Grünwald posait un constat similaire : « Trop souvent, un large écart sépare fâcheusement les expériences éducatives que proposent ces systèmes [formels et non formels d'éducation] et le monde réel où vivent les hommes » (§4). D'où il est permis de se demander si, finalement, l'éducation aux médias ne serait pas toujours condamnée à avoir un temps de retard, compte tenu de l'**évolution** rapide du paysage et des pratiques médiatiques, ainsi que des **sélections** à y opérer pour la constitution des *curricula*. Dans le cadre de cette communication, on s'intéressera à l'éducation aux médias numériques en terrain scolaire ; plus spécifiquement, à la manière dont ce terrain prend en compte, ou non, les **pratiques ordinaires des élèves** pour développer les compétences en littératie médiatique.

L'enquête portera sur une sélection de ressources éducatives issues de la plateforme institutionnelle **E-classe** et proposées pour l'éducation aux médias au degré supérieur de l'enseignement secondaire en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles). Je m'inscris ainsi dans l'un des axes proposés par (Fastrez et Landry 2023) dans leur ouvrage sur les méthodes de recherche pour l'éducation aux médias et la littératie médiatique, à savoir l'étude des ressources en tant que discours institutionnels témoignant de choix politiques quant aux visées allouées à l'éducation aux médias. En analysant ce corpus, je tenterai d'identifier les **savoirs et les pratiques ayant cours dans la société** qui servent de référence aux littératies dont le développement est ciblé.

Cadre théorique (*slide 3*)

Les ressources et les supports

Un mot tout d'abord sur le choix des observables. Pour le dire vite, les *ressources* sont communément entendues comme des **documents** (*slide 4*) que l'enseignant va mobiliser pour concevoir son cours, dans toute leur variété : cela peut être des programmes, des plans de leçon,

des brochures informatives, des textes scientifiques, des vidéos ou des extraits textuels qui serviront en classe, par exemple. Les ressources sont pour les enseignants un **réservoir** qui nourrit leur pratique, mais également un moyen de se **former**, de se tenir informés des développements d'une discipline scolaire et de ses méthodes d'enseignement¹.

Sabine Bosler, qui a travaillé plus spécifiquement sur les ressources pour l'éducation aux médias proposées par le CLEMI (Bosler 2023) rappelait dans son cadrage, sur la base du travail d'(Aillerie et Rakotomalala Harisoa 2020), que ces ressources assuraient un rôle de **médiation**, d'interfaçage entre les différentes parties prenantes que sont l'institution, la communauté scientifique et la communauté éducative². Elle reprenait également leur définition générale d'une ressource comme « entité matérielle ou numérique qui est actualisée par la pratique de l'enseignant »³, bien qu'à mon sens, outre le fait que le numérique soit du *matériel*, cette actualisation se manifeste davantage à travers une autre composante de l'action éducative que sont les **supports** — entendus ici tout d'abord au sens pédagogique et didactique du terme, c'est-à-dire des **artefacts** qui seront utilisés **au service d'une situation d'apprentissage** donnée, et qui résultent par conséquent d'un **choix didactique** opéré par l'enseignant pour favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage.

Pour les SIC (*slide 5*), le support fait plutôt référence à la surface d'inscription, au support de l'écriture comme système de signe (De Angelis et Cormier 2023). Ceci étant, il y a un intérêt certain à ouvrir le dialogue entre les deux perspectives. Parmi les supports au sens SED, il y a bien des artefacts matériels qui vont organiser et structurer l'écriture de telle sorte qu'on va anticiper, privilégier certains usages du support au détriment d'autres au sein d'une situation d'apprentissage. Le support n'est d'ailleurs pas le seul terme **polysémique** qui peut se discuter entre SIC et SED⁴ : c'est aussi le cas, par exemple, de la notion de *médiation*⁵. En tout état de cause, le support est le lieu d'une **actualisation** des ressources en ce qu'il (i) entérine les choix didactiques de l'enseignant et (ii) les met au service d'une scénarisation servant l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. En d'autres termes, il me semble que, si la ressource peut être de nature

¹ « Les interactions entre enseignants et ressources peuvent être ainsi décrites par deux processus : les enseignants modèlent les ressources par l'usage qu'ils en font, les ressources modèlent les pratiques pédagogiques, contribuent au développement professionnel des enseignants (Pepin, Gueudet & Trouche, 2013) » (Reverdy 2014, 7).

² médiation qui reposait sur la négociation et l'appropriation de normes + on ne mentionne pas l'élève.

³ en réalité d'après les travaux de Loffreda 2017, 6.

⁴ Voir d'ailleurs, à cet égard, le texte de Jacquinot « Sic et Sed sont dans un bateau... » qui met en évidence les fertilisations croisées entre les deux champs disciplinaires (Jacquinot-Delaunay 2004).

⁵ Ainsi qu'expliqué dans l'introduction au dernier numéro de la revue de recherches en éducation *Spirale* (Lehmans et Condette 2024). Le support étant un *médiateur* (Danse, Faulx, et Maubant 2021), il n'est pas étonnant que l'on retrouve ces mêmes tensions s'agissant du support en situation d'enseignement.

scientifique, pédagogique, informationnelle, artistique, *etc.*, **le support, lui, est résolument didactique.**

En didactique, le support relève ainsi de la catégorie englobante de l'**outil**, soit un artéfact participant de la « mise en forme matérielle » (Reuter et al. 2013, 81) des disciplines scolaires, donnant « forme aux pratiques » (*Ibid.*, 13) et fonction des *pratiques sociales de référence* (*Ibid.*, p. 175 ; j'y viens tout de suite). Et l'outil « support de cours » (polycopiés, syllabus, affiches en classe, *etc.*) peut s'envisager lui-même comme un *document* ainsi que le proposait Susan Kovacs (Kovacs 2011), susceptible d'être analysé à partir des opérations **de montage et de citation** qu'il opère à partir des ressources. Enfin, le support peut être mis en relation avec la catégorie des *learning materials* (*slide 6*), si l'on reprend par exemples les distinctions établies par (Hansen 2010), selon (Hansen et Gissel 2017, 125)⁶ :

- *Didactic learning materials* (manuels, kits pédagogiques, *etc.*)
- *Functioning learning materials* (TBI, logiciels, *etc.*)
- *Semantic learning materials* (articles de presse, photographies, *etc.*)

Ce sont ces supports et leurs discours d'accompagnement qui pourront être le lieu d'observation des savoirs et pratiques sociales de référence pour l'éducation aux médias, tandis les ressources prise au sens large sont susceptibles d'informer sur l'arrière-plan de l'action éducative et les univers de référence envisagés (monde scientifique, professionnel, pratiques ordinaires, *etc.*). Pour clarifier cependant : sur E-classe, ce sont bien des ressources que l'on trouvera, étant donné qu'on ne se trouve pas en classe. Néanmoins, certaines de ces ressources anticipent de manière forte leur usage en tant que support (ex. extrait de 3 minutes d'un journal télévisé de l'audiovisuel public) et le deviendront potentiellement dans l'espace de travail Happi, connecté à E-classe, espace de travail anticipé comme commun à l'enseignant et aux élèves et sur lequel pourront être versés des parcours pédagogiques élaborés à partir des ressources d'E-classe.

⁶ D'ailleurs aussi perspective temporelle considérée par Hansen et Gissel : « 1. *potential didactic potential*: le LM as a text, non encore actualisé mais à évaluer suivant le potentiel dont il dispose pour l'action didactique
2. *actualised didactic potential*: LM as a tool in use (what actually happens in an educational context)
3. *realised didactic potential*: effects, how it makes a difference ("both to the student's learning and the teacher's teaching") => rend mieux compte des degrés d'actualisation des ressources et de leur orientation vers un usage projeté en tant que support didactique. Ceci étant, la classification est questionable en tant que le DLM fait l'impasse sur la dimension médiale (un livre peut très bien être un FLM), et englober les autres types (ex. manuel numérique requiert un FLM pour exister, et contiendra potentiellement des SML de type images, textes de presse, *etc.*).

La transposition didactique et les pratiques sociales de référence

Pour préciser ces notions : si l'on fait entrer une discipline scientifique ou une pratique professionnelle dans un **curriculum scolaire**, on va être amené à s'interroger précisément sur la matière à enseigner, sa légitimité sociale à l'être, et les méthodes à mobiliser pour ce faire (Chevallard [1985] 1998). La transposition didactique (*slide 7*) opère ainsi une *transformation adaptative* (*Ibid.*, cité par Reuter *et al.* 2013, 221) d'un savoir savant, pratique, ou professionnel, en matière enseignable, en l'isolant du savoir « vivant » : cela suppose donc de passer par les étapes de désynchronisation, dépersonnalisation, programmation, publicité et contrôle des acquisitions (Verret 1975; cité par Perrenoud 1998, 489). Plus globalement, la transposition opère à deux niveaux : (i) une transposition *externe* émanant de l'institution, organisant la progression des apprentissages au sein des programmes (des savoirs scientifiques aux savoirs à enseigner), et (ii) une transposition *interne*, du savoir à enseigner au savoir enseigné, qui est principalement le fait de l'enseignant en situation de classe. D'où la transposition est le lieu d'une *mise en texte* du savoir (*Reuter et al. ref.*); et pour faire le lien avec ce qui précède (*slide 8*), là où certains types de ressources comme les programmes, référentiels ou manuels relèvent de la transposition **externe**, les supports didactiques qui les actualisent (ou ont vocation à les actualiser)⁷ résultent d'une transposition **interne**. J'en termine en pointant un type particulier de ressources, que sont les outils didactiques (*slide 9*), semblent bien adaptés pour l'observation de ces transpositions :

Parmi ces ressources, les outils didactiques destinés aux professeurs ou aux formateurs forment un sous-ensemble défini par quatre critères simultanément présents :

1. ils sont fondés sur des savoirs scientifiques explicités ;
2. ils incluent une définition des objectifs visés en termes d'apprentissages attendus ;
3. ils comportent une description des procédures ou modes opératoires suggérés aux enseignants ou aux formateurs, et
4. ils mettent à disposition une structuration et une programmation temporelle des contenus enseignés et des activités proposées aux élèves ou aux enseignants en formation.

(Kervyn et Goigoux 2021, paragr. 4)

(Si je dois donner un exemple de ce qu'est un outil didactique en EAM, je peux citer les ressources d'Habilomédia qui associent plan de leçon, supports élèves et objectifs

⁷ C'est le cas par exemple des *potential didactic materials* de Hansen et Gissel (*Ibid.*)

d'apprentissages issus du référentiel canadien dont l'atteinte est mesurée dans une tâche d'évaluation).

A noter que la transposition ne se limite pas aux savoirs savants, ce que Chevallard admettait, en ce que des savoirs pratiques, professionnels, experts peuvent également être transposés. Pour rendre compte de ceci (*slide 10*), on peut convoquer la notion de **pratiques sociales de référence**, forgée par Martinand, soit « les liens entre les buts et les contenus de l'enseignement avec les situations et les tâches de pratiques existantes en dehors de l'école », c'est-à-dire qu'on va considérer des activités du monde social pour servir de référence à des activités scolaires, qu'on va mobiliser dans la définition des visées et des contenus de l'enseignement (Reuter *et al.* 2013, 175). Quoi qu'il en soit, ainsi que le relève Perrenoud, il n'y a pas lieu de séparer les deux, dès lors que, si l'on considère une approche par compétences, les savoirs à enseigner sont sélectionnés selon les pratiques sociales servant de référence (Perrenoud 1998, 488) (et par ailleurs, les compétences allient savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser en situation).

S'agissant de l'éducation aux médias, parler de transposition didactique ne va pas nécessairement de soi : il est déjà compliqué d'en cerner les contours au point de vue scientifique car c'est une **transdiscipline** qui agrège des savoirs issus de domaines aussi divers que la communication, la sociologie, les études filmiques, les sciences de l'éducation, *etc.* ; et c'est une matière qui est considérée comme transversale dans le *curriculum* scolaire belge, c'est-à-dire que chaque discipline est appelée à intégrer la préoccupation des médias. Mais en tant qu'*éducation à...* elle assume cette dimension transversale et encourage le développement de compétences dans une visée citoyenne. D'où la matrice compétentielle issue des travaux de Fastrez et Jacques (Fastrez 2012; Jacques et Fastrez 2018) qu'on utilise pour l'éducation aux médias en Belgique, qui résulte notamment de l'observation de pratiques ordinaires, à partir desquelles on a identifié des littératies.

Après ce cadrage peut-être un peu long mais qui m'a semblé nécessaire à l'introduction des distinctions pour l'analyse, j'en viens maintenant aux ressources proprement dites et à ce qu'elles nous disent de la prise en compte des pratiques ordinaires.

Corpus et entrées d'analyse (*slide 11*)

Définition du corpus et type de ressources considérées

Tout d'abord, un mot sur cette *plateforme* (j'utilise les italiques pour signaler une hétérogénéité énonciative : c'est en effet la dénomination donnée par ses concepteurs dans les discours

d'accompagnement, mais elle se discute et, par ailleurs, il y aurait lieu d'analyser le fonctionnement même du point de vue de l'interface et de la catégorisation documentaire des ressources, je ne le ferai pas en détails pas ici) (*slide 12*). Lancée en 2019, E-classe s'inscrit dans la stratégie numérique pour l'éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Service Général du Numérique Éducatif) (*slide 13*)⁸. Elle s'adresse à la **communauté éducative**, donc aux enseignants (principalement)⁹ et met à leur disposition des ressources de différents types dont la spécificité est d'avoir été validées par les autorités éducatives responsables du bon fonctionnement de la plateforme¹⁰. Sur E-classe, les ressources sont catégorisées de la manière suivante : (i) *exploiter en situation d'apprentissage* ; (ii) *concevoir un cours* ; (iii) *enrichir sa réflexion et sa pratique* (*slide 14*) — ce sont les deux premières catégories que l'on considérera ici, en tant qu'elles nourriront prioritairement les supports au sein des situations d'apprentissage¹¹. On a également sélectionné les **critères** suivants : secondaire supérieur, éducation aux médias, numérique. On aboutit ainsi à un corpus de 104 ressources (requête finale en date du 14 mars 2024) qui, comme on le verra, présentent un degré assez élevé d'hétérogénéité¹².

Trois entrées sont privilégiées pour l'analyse (*slide 15*) : (i) l'identification des **producteurs** de ressource, en ce qu'ils renseignent sur les acteurs sociaux impliqués dans l'éducation aux médias numériques et rendent compte de la place accordée aux acteurs non institutionnels et non éducatifs, par conséquent à des pratiques qui s'exerceront nécessairement hors du terrain scolaire ; (ii) les **lieux sociaux** auxquels renvoient ces ressources, qui signalent eux-mêmes de potentiels champs d'application des savoirs et des pratiques et (iii) la **transposition didactique**

⁸ Le Pacte d'Excellence, qui est une réforme de grande ampleur impliquant une réforme des programmes et de la formation des enseignants.

⁹ « e-classe met à disposition des **milliers de ressources** qui s'adressent tant aux membres des équipes éducatives (**directeurs, enseignants, éducateurs**) que des **CPMS**. Elles visent à les soutenir dans la préparation de leurs séquences de cours, l'accompagnement de leurs élèves ou l'enrichissement de leurs pratiques, se documenter sur des sujets précis, notamment en soutien au déploiement du **Tronc commun**. » (cf. à propos).

¹⁰ « Quels sont les types de ressources disponibles sur le site ? », <https://www.e-classe.be/aide#>

¹¹ Il y a des sous-catégories, mais pas traité ici car pas totalement fiable (p. ex. le type « parcours » a été ajouté plus récemment, pas entièrement clair non plus à mes yeux ce qui distingue un outil didactique d'un scénario, etc.). Par ailleurs, ces ressources peuvent elles-mêmes contenir des listes de ressources, ce qui fait que les tags sont parfois imprécis (par exemple, si l'une des ressources renseignées est dévolue à l'enseignement secondaire supérieur, alors le tag est associé à la fiche entière). On va considérer l'unité « ressource » parce que si l'on doit entrer dans l'arborescence, ça fait beaucoup et pour bien faire il faudrait alors créer une ligne par ressource, ce qu'on ne fera pas. Si lien vers plusieurs fiches d'un même organisme, considéré comme une ressource type (ex. tralalère). Attention : numérique est ici pris comme un sous-domaine d'apprentissage du domaine Mathématiques, sciences et techniques. Si l'on prend les mêmes critères avec « numérique » d'après la catégorie « contenus d'apprentissage », on obtient moins de résultats.

¹² Avec erreurs possibles de catégorisation dans l'encodage ; mais échantillon qui nous a semblé, malgré cela, représentatif

en elle-même telle qu'opérée dans les outils didactiques que l'on aura repéré, à partir des savoirs et pratiques sociales de référence.

Entrée 1 : Producteurs des ressources (slide 16-17)

Ce qui frappe tout d'abord, c'est qu'il n'y a pour ainsi dire, dans les limites de notre corpus, aucune ressource éducative qui serait directement créée par les autorités éditrices de la plateforme (soit la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Service général du numérique éducatif), ni par ses usagers (car à terme la plateforme a vocation à devenir participative). Ces autorités sont au contraire actives dans la **curation** de contenus : elles sont ainsi à l'origine de deux publications périodiques que sont (i) les *fiches Prac-TICE* et (ii) *l'instant TIC* (33 ressources au total). La première concerne bien davantage des ressources du **numérique éducatif** que de l'éducation aux médias : elles font ainsi référence au *DigCompEdu* (European Commission 2019), soit le référentiel européen de compétences numériques que doivent posséder les éducateurs. La seconde présente tous les mois dix ressources pour intégrer le numérique en classe, avec aussi bien des outils didactiques pour l'éducation aux médias que des logiciels, d'autres plateformes éducatives, *etc.* On trouve encore dans le corpus des **fiches ressources** reposant pareillement sur la curation de contenus (ex. 93 les MOOCS sur l'IA), ainsi que des **fiches analytiques** accompagnant une ressource proposée (Consortiums). La fonction de la ressource comme outil de formation continue des enseignants est bien présente ici.

Ceci va de pair avec un autre constat : on a finalement assez peu de ressources qui sont directement produites par des **instances dévolues à l'éducation aux médias (slide 18)** (29 sur 104 [28%], venant du CSEM, du CLEMI, de l'associatif Média-Animation ou AMJ, j'y ai associé aussi les ressources provenant de la collection RTBF Inside). On a, en revanche, des documents médiatiques qui vont pouvoir éventuellement nourrir un support de cours (extrait vidéo, capsule, logiciel, *etc.*)¹³ ou s'intégrer à une scénarisation pédagogique, avec 30% des ressources du corpus qui consistent en un support parfois écrit mais le plus souvent audiovisuel mis à disposition par un média (la chaîne publique belge RTBF et les archives audiovisuelles de la Sonuma sont les mieux représentés).

[Pour les graphiques : premier producteur de la ressource seul est considéré¹⁴]

¹³ Ou servir à l'enseignant pour enrichir sa pratique, mais pour mémoire je n'ai pas coché cette option donc on peut considérer que l'éditorialisation de la plateforme ne l'anticipe pas comme telle.

¹⁴ Ex. l'instant TIC = SGNE. FWB non repris

Acteurs institutionnels de l'éducation :

- Belges (FW-B ; SGNE [FW-B] ; CSEM [FW-B] ; consortiums [FW-B] ; Annoncer la couleur [FW-B], Direction de l'égalité des chances [FW-B])
- Étrangers (CLEMI, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) = site e-media, Université d'Helsinki, Université de Montréal, Ministère de l'EN FR)

Médias (dont audiovisuel public)

- Belges (RTBF (et SONUMA), Athena [vulgarisation scientifique], AJP)
- Étrangers (Arte, Agence Sciences Presse (CA), Radio-Canada)

Autres services publics

- Étrangers (PSC (CH), Bibliothèque et archives nationales du Québec (BAnQ), BNF, Commission Européenne, Conseil de l'Europe)

Associatif

- Belge (C-Paje asbl, yapaka.be, c-paje, Média animation asbl*, action médias jeunes*, CAV*)
- Étranger (Habilomédias*,)

[astérisque = uniquement dédié à l'éducation aux médias]

Privés

- Agence Galilée (FR)
- Aos Fatos [organisme de fact checking brésilien affilié à l'IFCN]
- Video Game Federation Belgium
- Tralalere (FR, agrément edTech)

De ces premières données, ce qui est saillant, c'est qu'on voit bien à l'œuvre ce **rôle d'interface** joué par les ressources, une manière de connecter des mondes et de rendre compte d'une diversité d'intervenants (donc je retourne un peu la question de départ : l'éducation aux médias numériques, ce n'est pas uniquement à l'école et d'autres acteurs sociaux s'y impliquent ; l'institution scolaire jouant par contre le rôle de **validation** qui fera que les enseignants se saisiront de ces initiatives éducatives et les fassent entrer dans les classes). En parallèle, outre les enseignants qui sont le public directement visé par la plateforme

(l'ID enseignant est nécessaire pour s'y connecter), l'examen des ressources manifeste aussi une **diversité de publics** (*slide 19*) qu'elle anticipe: grand public pour les émissions généralistes (p. ex. extraits de journaux télévisés, documentaires Arte, etc.), éducateurs/formateurs, élèves (dans le cas des supports) et surtout les parents, concernés par une quinzaine de ressources.

Entrée 2 : Littératies médiatiques visées et univers de référence

Les univers de référence dans lesquels s'inscrivent les ressources sont au nombre de cinq (*slide 20-21*)¹⁵ :

- **Professionnel** : c'est ici exclusivement du journalisme qu'il s'agit (image du métier, vie quotidienne de rédaction avec *inside*, méthodes de fact checking) ;
- **Familial/Culture et loisirs** :
- **Scientifique** : vulgarisation des innovations dans le domaine des sciences et techniques, par exemple l'intelligence artificielle (Sora) ;
- **Politique/citoyenneté** (touche à la vie en société, aux libertés fondamentales, aux questions éthiques)
- **Enseignement** : numérique éducatif, toujours.

Si l'on considère à présent les littératies médiatiques visées par les ressources, on peut, en partant des thématiques abordées, identifier six catégories associées (*slide 22-23*) [*NB les graphiques rendent compte du fait que les ressources peuvent avoir reçu plusieurs étiquettes*] :

- **Exercice de la citoyenneté**: sécurité (données, vie, privée), prévention du cyberharcèlement et des VSS, enjeux de la surveillance, politique, protection de l'environnement, etc.
- **Pratiques informationnelles**: fabrique de l'information, fake news, prise d'information sur les RS, etc.
- **Pratiques culturelles, récréatives et ludiques** : jeux vidéos, théâtre, promenade augmentée, etc.
- **Critique des médias**: approche analytique et critique des médias (production, langages, représentations, publics)

¹⁵ NB : dans cette section, certaines ressources sont multitaguées.

- **Développement de la culture scientifique et technologique** : innovations technologique (p. ex. IA), vulgarisation scientifique, etc.
- **Intégration du numérique éducatif** : outils numériques pour les activités d'apprentissage scolaire (logiciels, sites, plateformes de ressources éducatives, *etc.*)

Hormis cette dernière catégorie, qui reprend les ressources dévolues au numérique éducatif ciblant surtout le développement des **littératies médiatiques enseignantes** (la confusion entre EAM et numérique éducatif est déjà signifiante en elle-même), les littératies médiatiques visées (définies à partir des thématiques des ressources consultées) manifestent bien le souci de **prendre en compte de l'environnement et les pratiques extra-scolaires des jeunes** : pratiques informationnelles, récréatives, exercice de la citoyenneté impliquant la protection de la vie privée, la prévention du cyberharcèlement et des violences sexistes et sexuelles, voire dans un cas sensibilisation aux enjeux écologiques des médias numériques. Pour autant, correspondent-elles à leurs pratiques ordinaires ? Dans la limite de mon étude, je ne dispose pas de données qui me permettent de répondre à cette question ; toutefois, concernant les **pratiques informationnelles** (*slide 24*), qui sont avec le numérique éducatif (ce domaine qui ne nous concerne pas vraiment), la littératie médiatique la plus représentée, nous disposons des éléments fournis par la récente enquête d'Anne Cordier (Cordier 2023). L'autrice a mis en évidence une grande **variété** des pratiques informationnelles des jeunes, et rappelle la distinction fondamentale entre information de type *news* (liée à l'actualité vive) et l'information de type *knowledge* (liée aux pratiques documentaires). De ce point de vue, les ressources proposées par E-classe concernant les pratiques informationnelles favorisent nettement l'information de type *news* (20 ressources consacrées à celle-ci, contre 11 les intégrant à d'autres types d'informations et 2 pour la seule information de type *knowledge*) (*slide 25*). Pour ce cas précis, on peut dire que les pratiques ordinaires des jeunes sont peu prises en considération, au regard de ce que l'on en connaît par la littérature scientifique.

Entrée 3 : Didactisation de l'EAM

Le dernier point de notre enquête visait les **outils didactiques** (*slide 27*), dans la définition de (Kervyn et Goigoux 2021) mentionnée plus haut et dans lesquels on espérait trouver les savoirs et pratiques sociales de référence pour l'éducation aux médias numériques. Et c'est là que le bât blesse : il y en a **très peu**, en réalité (c'est sans doute le principal résultat correspondant à cette entrée d'analyse, qui confirme bien le constat déjà formulé, notamment par (Fastrez et al.

2022), d'une tache aveugle de ce point de vue). Plus précisément, seules 9 ressources¹⁶ nous paraissent correspondre aux critères fournis par les auteurs susmentionnés, soit pour mémoire (i) l'explicitation de savoirs scientifiques, auxquels on ajoutera pour notre part les pratiques sociales de référence ; (ii) l'identification d'objectifs d'apprentissage ; (iii) une proposition de méthode et (iv) une structuration et programmation temporelle¹⁷. Parmi celles-ci, on peut attirer l'attention sur deux outils de transposition didactique **externe** (donc, identifiant les savoirs et/ou pratiques à enseigner dans un référentiel) qui comportent également des orientations pour la transposition interne (fiches d'activité, pistes pédagogiques, etc.) : le *Référentiel des compétences développées en éducation à la citoyenneté mondiale* [10] et celui du CSEM intitulé *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur* [51]. Au passage, il faut relever que l'**évaluation** en est généralement absente¹⁸ (donc on poursuit des objectifs de développement de compétences mais sans vérifier si l'action didactique a bel et bien eu un effet, ce qui est la base de la didactique disciplinaire, en fait)¹⁹.

Pour avoir un peu plus de matière, j'ai élargi aux ressources qui faisaient *a minima* état d'un *modus operandi*, soit une forme de scénario qui proposait une activité d'apprentissage en EAM numérique et disait comment la réaliser. On monte alors à 17 ressources (ce qui n'est toujours pas énorme), 10 d'entre elles étant fournies par des acteurs de l'éducation aux médias (CSEM, CLEMI, Habilomédias, etc.). Pour faire lien avec la question posée par cette enquête, j'ai voulu me focaliser sur les savoirs disciplinaires et les pratiques sociales de référence qui sont transposés et nourrissent les littératies médiatiques à développer ; et les supports potentiels qui donnent forme aux pratiques (donc ce qui m'intéresse ici c'est ce qui est mis en œuvre dans un *how to*). En préambule, j'ai conscience que je brosse un tableau un peu approximatif, notamment par la focale (je fais un relevé des principaux éléments mais ne pondère pas, ce serait compliqué et peu significatif car une ressource peut en contenir plusieurs), mais surtout parce que l'examen de ce sous-corpus, trop faible pour être représentatif d'une quelconque

¹⁶ 10, 36, 37, 38, 40, 51, 71, 77, 85.

¹⁷ Ici on a considéré, par « structuration temporelle », des éléments de narration qui explicitaient des étapes de l'activité. Ceci étant, au sens strict, le temps nécessaire est rarement mentionné. À noter qu'il faudrait, pour bien faire, ajouter le souci d'une évaluation, étant donné qu'elle fait partie intégrante de la transposition didactique cf. Vernet supra.

¹⁸ cf. fiche consortium associée à la ressource 36 « évaluation formative tout au long de l'activité » ; on met en commun ; on échange, le prof valide le choix des sources (n° 41).

¹⁹ Il est possible de prendre une autre entrée, par les sous-dossiers du dossier « Education aux médias » (et sans doute cela correspond-il à un tag spécifique) : « s'inspirer » qui recolte des retours d'expérience d'activités menées en classe. Il ne comporte toutefois que 9 ressources.

manière mais trop étendu que pour permettre une étude de cas détaillée, attire l'attention sur certains points mais relève davantage de l'exploration.

Cf. slides (*slide 28-29*)

A priori, il semblerait tout de même que dans ces outils didactiques au sens large, on prenne en compte les **pratiques extra-scolaires**, le smartphone, les jeux vidéos, l'information sur les réseaux sociaux, *etc.* Peut-être la principale observation serait-elle que les pratiques sociales de référence ne sont **généralement pas connectées aux savoirs issus de la recherche** : par exemple, si l'on prend les activités liées à la pratique sociale « communication web », les travaux des SIC sur les médias informatisés n'y ont pas leur place ; autre exemple, le *fact checking* relève généralement de la pratique professionnelle du journalisme, mais ne repose alors que sur une approche empirique de l'information (ce qui est très bien mis en évidence dans une autre ressource, « Critiquer l'info » de Média Animation, où là on a un tableau un peu plus complet, ou dans les essentiels du CLEMI²⁰, mais c'est vraiment très minoritaire comme mise en contexte, ou du moins, comme la plateforme ne hiérarchise pas les ressources, ces approches ne sont pas saillantes). *Évidemment, ce serait riche de pouvoir prendre pour base des pratiques de référence signifiantes et ancrées dans les pratiques ordinaires pour amener les savoirs issus de la recherche (c'est la perspective prise par la BD « Dans la tête de Juliette », à laquelle Anne Cordier a pris part, et qui amènent notamment les travaux d'Yves Citton sur l'économie de l'attention, ou des recherches d'Alexandra Saemmer et Nolwenn Tréhondart en sémiotique sociale (Saemmer, Tréhondart, et Coquelin 2022).*

Conclusion (slide 30)

Ce que l'on a pu constater à partir de notre enquête (compte tenu de ses limites : constitution du corpus, hétérogénéité et caractère composite des unités éditoriales correspondant aux ressources, *etc.*), c'est une grande **disparité (slide 31)** dans ce qui est proposé par la plateforme, couplée à une énonciation éditoriale qui ne semble établir aucune hiérarchie entre les ressources (càd qu'un clip de 90 secondes sur la fracture numérique, émis par un designer sans

²⁰ *A exploiter plus tard ??* Versant savoirs scientifiques, design (OA, progression des activités), évaluation (compétences liées à l'OA => (i) Une ressource d'Habilomédias : on a la totale en termes de didactisation (mais check cat cela n'apparaît pas), (ii) Les essentiels du CLEMI, le cadre CSEM, *etc.* => cadre institutionnel général avec illustrations plus sur le versant pistes didactiques + spécifiquement cadrage des pratiques informationnelles : Critiquer l'info (Media-Animation), D'où vient l'info (CLEMI) ; (iii) Les kits péda, en partit « Dans la tête de Juliette » : fort lien à la recherche récente, supports vidéos, BD, mais pas OA ni scénatisation ; // coll Repères avec pistes et ancrage dans la recherche, idées de ce qui peut être fait mais pas de scénarios ; (iv) [ce qui n'est pas considéré ici mais pourrait l'être : ressource méta du type 70 éclairages chatGPT pour EAM].

compétences spécifiques en EAM pour autant que l'on sache, est présenté par la même vignette que la brochure du CSEM ou les essentiels du CLEMI : ce sont des *items* dans une base de données). Par ailleurs, les ressources souvent se composent elles-mêmes de plusieurs ressources (par exemple la fiche [93] renvoyant à trois MOOCS sur l'intelligence artificielle), qui elles-mêmes renvoient à des ressources (bien souvent, les ressources sont un **intertexte** d'autres ressources). Cette hétérogénéité s'étend à ce que l'on considère comme ressortissant à l'éducation aux médias : ainsi du numérique éducatif rabattu sur l'éducation aux médias dans les publications périodiques de la FW-B, ou de l'EAM et de l'EMI (les frontières au demeurant ne sont pas étanches et leur questionnement est en lui-même heuristique).

Sans doute peut-on observer là une conséquence de l'**absence de curriculum structuré** pour l'éducation aux médias en Belgique francophone : la matrice compétentielle du CSEM (2016), issue des travaux de (Fastrez 2012; Jacques et Fastrez 2018), ne distingue pas, en effet, de compétences et de savoirs dont l'acquisition serait visée à tel ou tel niveau de la scolarité, par exemple ; ni d'ailleurs de cours spécifiques, puisqu'il s'agit d'une *éducation à...* pensée de manière transversale.

D'où, également, la **quasi-absence de didactisation** (en tout cas pour le secondaire supérieur, on aurait peut-être eu d'autres résultats pour l'inférieur ou le primaire²¹), que laisse entrevoir la rareté des outils didactiques à disposition, par contraste avec le nombre important de ressources issues des médias (30%) qui vont servir à informer sur tel ou tel sujet de société, d'actualité mais qui, si elles ne sont pas intégrées comme support à une scénarisation didactique, ne servent pas le développement de compétences exprimées dans un objectif d'apprentissage²². Le discours de **vulgarisation** porté par les médias sert alors potentiellement la formation des enseignants (Plane et Rinck 2021)²³. L'éducation aux médias pour les adolescents belges serait-elle affaire **d'information davantage que de formation** (qui nécessiterait une transposition), dès lors que la vulgarisation informe là où l'enseignement forme ?

Enfin, l'examen du corpus ne permet pas de dire que les pratiques ordinaires des jeunes ne sont pas impliquées dans le développement des littératies médiatiques ; en revanche, la **diversité** de

²¹ Les consortiums pour le moment travaillent sur la base des référentiels de tronc commun.

²² « À propos des savoirs scolaires, le remplacement de la transmission par la médiation, qui fait appel à la sensibilité, à l'expérience et à l'expression, peut être source d'inquiétude voire de rejet. » (Lehmans et Condette 2024, paragr. 4) Voir aussi Perelman 1953, 323 : « Le vulgarisateur informe, mais ne forme pas ».

²³ Encore que nous n'ayons pas considéré l'option « Enrichir sa réflexion et sa pratique » dans les catégories proposées. D'où, on peut déduire que les ressources médiatiques mises à disposition dans ce cadre sont destinées à nourrir les séquences de cours.

leurs pratiques n'est que peu exploitée, avec une focale placée sur la maîtrise de l'information de type *news* au détriment de l'information de type *knowledge* qui, si on se fie aux recherches récentes, correspondrait néanmoins à l'activité informationnelle principale des jeunes (Cordier 2023).

Bibliographie (slide 32)

- Aillerie, Carine, et Ny Aina Rakotomalala Harisoa. 2020. « Pratiques informationnelles des enseignants : le cas des ressources institutionnelles en ligne ». *Études de communication* 54 (1): 137-56. <https://doi.org/10.4000/edc.10252>.
- Amadiou, Franck, et André Tricot. (2014) 2020. *Apprendre avec le numérique*. s.l.: Retz.
- Bosler, Sabine. 2023. « Les ressources en éducation aux médias et à l'information à destination des enseignants du CLEMI : quelle(s) médiation(s) des savoirs ? » *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, n° 41 (mars). <https://doi.org/10.4000/dms.8856>.
- Cordier, Anne. 2023. *Grandir informés: Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C&F Editions.
- Danse, Cédric, Daniel Faulx, et Philippe Maubant. 2021. *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* 2e édition. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- De Angelis, Rossana, et Agathe Cormier. 2023. « Les supports d'écriture ». *Linguistique de l'écrit* 4. <https://linguistique-ecrit.org/pub-265975>.
- European Commission. 2019. « Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) ». Text. EU Science Hub - European Commission. 2019. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
- Fastrez, Pierre. 2012. « Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition ». *Québec français*, n° 166: 42-43.
- Fastrez, Pierre, Nathalie Lacelle, Julia Bihl, Eve Gladu, Eric Delamotte, Catherine Delarue-Breton, Christophe Ronveaux, et Denise Sutter Widmer. 2022. « The Media Literacy of Teenagers: An International Study of Competence in Information Search and Multimodal Production ». *Educare*, n° 1 (février): 71-104. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>.
- Fastrez, Pierre, et Normand Landry. 2023. *Media Literacy and Media Education Research Methods A Handbook*. Routledge.
- Hansen, Thomas Illum, et Stig Toke Gissel. 2017. « Quality of Learning Materials ». *IARTEM E-Journal* 9 (1): 122-41. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>.
- Jacques, Jerry, et Pierre Fastrez. 2018. « Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies ». *Education Comparée*, janvier.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève. 2004. « Sic et Sed sont dans un bateau ... » *Hermès, La Revue* 38 (1): 198-198. <https://doi.org/10.4267/2042/9449>.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. NYU Press.
- . 2017. *Culture participative: une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Les enfants du numérique, 3. Paris: C&F.
- Kervyn, Bernadette, et Roland Goigoux. 2021. « Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 63 (septembre): 185-210. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>.

- Kovacs, Susan. 2011. « Transformation des documents: pratique pédagogique, savoir social ». In *Le cahier et l'écran: Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*, par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs, 95-112. Paris: Lavoisier.
- Lehmans, Anne, et Sylvie Condette. 2024. « Présentation [Médiations des savoirs. Regards critiques, approches plurielles] ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 73 (1): 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.073.0003>.
- Perrenoud, Philippe. 1998. « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation* XXIV (3): 487-514.
- Plane, Sylvie, et Fanny Rinck. 2021. « Les discours de vulgarisation. De leur élaboration et leur circulation à leur place dans la culture professionnelle des enseignants ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 63 (septembre): 19-40.
- Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, et Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter. 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>.
- Saemmer, Alexandra, Nolwenn Tréhondart, et Lucile Coquelin. 2022. *Sur quoi se fondent nos interprétations? : Introduction à la sémiotique sociale appliquée aux images d'actualité, séries télé et sites web de médias*. Papiers. Villeurbanne: Presses de l'enssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/17258>.
- Verret, Michel. 1975. *Le temps des études*. Vol. 2 vol. Paris: Honoré Champion.
- Viau, Rolland. 2009. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

- *Savoirs et pratiques sociales de référence en éducation aux médias et à l'information: analyse d'un corpus de ressources issues de la plateforme eClasse*
 - Le vendredi, 10 mai, séance C-V204 de 10 h 55 à 12 h 35
Durée de votre présentation, incluant la période de questions : **25 minutes sur les 100 minutes que dure cette séance.**