

240523 DIDACTIfen

Édition et éditorialisation des ressources pour l'éducation aux médias. Enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles

La présente communication (*slide 1*) projette d'interroger la manière dont sont produites et diffusées les ressources pour l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, si l'on regarde les catalogues des éditeurs scolaires *De Boeck/Van In* et *Erasmus/Plantyn* (*slide 2*), on n'y trouve pas grand-chose, si ce n'est un cahier de français portant sur la *Critique des médias* (Mees 2020), ou des brochures en Formation Sociale et Economique pour l'UAA *Interactions médiatiques* (Bertrand 2017; Hachez et Maréchal 2020). Soit des outils pédagogiques liées à des disciplines curriculaires bien précises, auxquelles s'ajoute un manuel à présent épuisé, *Médias & informations. 40 activités pédagogiques pour le secondaire* (Lecomte 2014). C'est sur ce constat de départ que s'ancre mon intervention : comment se fait-il que, pour une matière comme l'éducation aux médias, dont les discours institutionnels font l'une des priorités, il ne se trouve pas de **manuel de référence** qui puisse servir de support de formation ?

Contexte institutionnel de l'Éducation aux Médias en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans une certaine mesure, le contexte institutionnel (*slide 3*) fournit des éléments de réponse à cette question. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation aux médias est considérée dans les textes légaux (Décret Missions 1997 et Code 2019) comme une **matière transversale** ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas à proprement parler de *curriculum* avec un programme spécifique comme pour les autres disciplines scolaires, d'où pas de manuel qui entérinerait une **programmation didactique**. Il existe un cadre produit par le Conseil Supérieur pour l'Éducation aux Médias (CSEM [2013] 2016) reposant sur une matrice de compétences (Fastrez 2012; Jacques et Fastrez 2018), cependant cette matrice n'établit pas de correspondance entre un degré de maîtrise de celles-ci et un niveau scolaire particulier. *Elle se présente plutôt comme un indicateur, un outil adaptable mis à la disposition des enseignants pour guider leur action ; aussi, en aucune manière le cadre du CSEM ne constitue-t-il un référentiel structuré orientant la transposition didactique, bien qu'une discussion sur certains contenus notionnels ainsi que les pistes méthodologiques soit amorcée.* Toutefois, le CSEM a entrepris un **relevé**

systématique (*slide 4*) des compétences en éducation aux médias travaillées dans les nouveaux référentiels du tronc commun (CSEM 2022), c'est-à-dire ce qui a vocation à être enseigné à tous les élèves de moins de 15 ans en Belgique francophone (*donc une série de points de manière issus des programmes curriculaires sont identifiés et présentés en vue tabulaire avec les compétences du cadre précité, ce qui fait entrer pour partie l'éducation aux médias dans les curricula*).

En effet, l'enseignement en Belgique francophone est engagé dans une réforme de grande ampleur avec le *Pacte pour un enseignement d'Excellence* (refonte du tronc commun, réorganisation de la formation initiale des enseignants, etc.) en cours d'implémentation depuis 2017. Il y a une **stratégie numérique** pour l'éducation en Fédération Wallonie-Bruxelles qui va de pair avec ce Pacte¹, et qui a donné lieu, notamment, à la création d'espaces numériques de travail². Au rang de ceux-ci figure *E-classe*, un site sur lequel on va retrouver une pléthore de ressources pédagogiques — en ce compris pour l'éducation aux médias, compensant en quelque sorte l'absence de manuel associé à un *curriculum* spécifique.

L'éducation aux médias est par ailleurs pensée dans un **écosystème** plus large avec un **plan d'action** initié en 2022 par la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui explicite l'articulation de différentes **parties prenantes** : les « partenaires de l'information » tout d'abord, soit les **journalistes** et autres métiers de la presse, mais aussi le **tissu associatif et culturel**, outre le terrain scolaire bien entendu, car le Plan tient également compte de l'existence du Pacte. On est donc dans un contexte institutionnel où les choses sont en train de bouger (et vont continuer à bouger), et où les **visées de l'éducation aux médias** sont elles-mêmes réévaluées³ à l'aune des nouveaux enjeux du Pacte d'Excellence, mais aussi de finalités sociales dévolues à l'EAM.

C'est à la lumière de ce contexte que je voudrais rendre compte de l'*éditorialisation* des ressources pour l'éducation aux médias diffusées sur *E-classe* (*slide 5*), si l'on entend par-là « la valorisation du corpus par la sélection de textes, par la mise en œuvre de collections, par l'établissement d'index thématiques, par la mise en place régulière de focus éditoriaux en fonction du type de public » (Mounier et Dacos 2010, 63) (*slide 6*). En tant que processus de **valorisation éditoriale** des ressources, l'éditorialisation est fonction d'« une mise en forme de

¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=28101>

² Voir la définition qu'en donne Eduscol : « Un espace numérique de travail (ENT) désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. » (+ dvlp), <https://eduscol.education.fr/1540/qu-est-ce-qu-un-ent>.

³ Le CSEM a ainsi produit récemment une nouvelle définition de l'éducation aux médias répondant à ces enjeux : <https://www.csem.be/csem/textes-et-avis/une-definition-de-leducation-aux-medias>

l'autorité informationnelle *qui se compose des autorités énonciatives, épistémiques et du support-média.* » (Broudoux 2022, 11)⁴. Ainsi, les ressources sont éditorialisées suivant des **logiques documentaires** qui manifestent non seulement une certaine représentation, par les autorités productrices, de ce que doit être l'activité enseignante, *E-classe* étant anticipé comme un **espace de travail** (Cotte 2007) à destination de ceux-ci, mais également de l'éducation aux médias comme matière scolaire, avec des visées propres à un contexte d'enseignement situé, émanant d'autorités spécifiques (les consortiums, les médias, *etc.*) qui président à sa structuration (*en d'autres termes : les matérialités du dispositif info-communicationnel engagent une représentation de qui a la légitimité pour dire ce qu'est l'éducation aux médias en FW-B et comment on doit la pratiquer*).

Éléments contextuels et théoriques

La première étape de notre enquête consistera à **qualifier** (*slide 7*) ce qu'est E-classe en tant que **dispositif info-communicationnel**⁵ et le type de **médiations documentaires** des savoirs qui s'y produit (Gardiès et Fabre 2017)⁶ soit, pour le dire vite, interroger la manière dont le dispositif influe sur la sélection, la catégorisation, la transmission, l'appropriation des ressources ; mais également comment il les situe dans un horizon épistémique, ici plus spécifiquement en rapport avec l'éducation aux médias. Pour reprendre les termes de Gardiès et Fabre,

Si la médiation documentaire peut être considérée comme une médiation des savoirs, elle met en jeu prioritairement de l'information dans des processus de construction de connaissances et ce, grâce à des dispositifs sociaux, techniques et humains. Autrement dit, réfléchir à la médiation documentaire c'est aussi réfléchir à la place de l'information

⁴ La définition qu'en donne Broudoux : « processus traversant l'ensemble des activités liées à la publication des contenus sur le web, des données aux informations, à commencer par la création autoritative. » (Broudoux 2022, 58)

⁵ « un dispositif informationnel serait, donc, un dispositif cognitif porteur d'informations dormantes, transformables en connaissances »¹⁹. Ainsi, au sein de l'activité documentaire, le dispositif est médiateur, entre le concepteur et l'utilisateur, « une manière d'envisager l'environnement naturel ou construit de l'homme comme lieu non d'acquisition et de transmission du savoir, mais comme réseau de médiation du savoir à partir de quoi, certes, peuvent émerger des acquisitions et des transmissions »²⁰. Au sein des SIC, les expressions « dispositif communicationnel » et « dispositif informationnel » ont été rapprochées récemment sous celle de « dispositif info-communicationnel » pour mettre en évidence l'interdépendance entre information et communication²¹. » (Gardiès et Fabre 2017, paragr. 2) ; « Un dispositif informationnel serait donc un dispositif porteur d'informations dormantes transformables en connaissances, c'est-à-dire capables de contribuer à la modification d'une action. » « Étudier les dispositifs info-communicationnels est, alors, s'interroger sur leur nature et leur fonctionnement, sur la manière dont ils atteignent les objectifs qui leur ont été assignés, c'est questionner les raisons de leur efficacité et leurs échecs. Comment la transmission intervient sur le contenu transmis? Quels choix président à la sélection de ce qui est transmis? Quels moyens sont mis en œuvre? » (Couzinet 2011)

⁶ La médiation documentaire concerne une médiation des savoirs mettant en place, grâce à un tiers, des interfaces qui accompagnent l'utilisateur et facilitent les usages. Elle permet de concilier deux choses jusque-là non rassemblées pour établir une communication et un accès à l'information. C'est par sa capacité à lier information et communication qu'elle peut être qualifiée de médiation documentaire. (Gardiès et Fabre 2017, paragr. 1)

dans son rapport à la connaissance individuelle et aux savoirs historiquement et socialement constitués. (*Ibid.* §4)

Autrement dit, on va se demander comment le dispositif d'E-classe facilite, anticipe la construction et la transmission de connaissances en éducation aux médias, et au regard de quelles finalités. On relèvera tout d'abord (*slide 8*) que, dans les discours d'escorte, *E-classe* s'autodésigne comme une **plateforme**, soit, dans l'acception courante selon Bullich,

un dispositif numérique accessible par Internet et mis en place afin de produire un service d'intermédiation entre, d'une part, des acteurs qui proposent un bien ou un service et, d'autre part, des acteurs qui demandent à en bénéficier. Par métonymie, le terme désigne également les acteurs industriels qui mettent en place ce type de dispositif. (Bullich 2018, paragr. 7)

Donc, la plateforme joue un rôle d'intermédiation, c'est une structure qu'on va retrouver dans des secteurs d'activités très divers ; elle crée des formes, des logiques de valorisation, de mise en évidence des publications et des réquisitions à contribuer qui vont prendre un sens particulier lorsqu'on l'emploie dans le **domaine éducatif** (c'est ce qu'explique Bullich dans son article, qui s'intéresse plus précisément à la plateformes de l'éducation; mais aussi les travaux de (Carton et Tréhondart 2020) sur les modèles culturels adoptés par les plateformes éducatives). D'acteurs industriels, il n'est pas question s'agissant d'E-classe, puisque c'est un outil institutionnel et donc pas de la EdTech. Toutefois certaines formes culturelles qui s'y déploient, comme le tableau de bord (retour *slide 5*), sont empruntées à l'univers du management ; là où les logiques de **personnalisation** (« mes parcours », « mes ressources », « mes contacts », focus éditoriaux proposés en Une suivant les préférences déclarées, *etc.*), et de **notation** anticipant l'évaluation des ressources (*slide 9*), font plutôt appel aux modèles des plateformes de réseautage professionnel, mais aussi de diffusion culturelle du type Netflix (ou touristiques, Tripadvisor). Donc là où Bullich parlait de la plateformes de l'éducation comme la rencontre de deux process, l'*industrialisation* et la *marchandisation*⁷, on a effectivement dans le cas d'E-classe un process d'industrialisation par lequel des ressources hétérogènes en termes

⁷ «En cela, la « plateformes » apparaît comme un avatar numérique de deux « procès »¹¹ qui configurent de longue date l'activité éducative : l'industrialisation et la marchandisation. Nous reprendrons ici les propositions de P. Mœglin (1998) qui envisage l'industrialisation comme la conjonction d'un processus de « technicisation » (incorporation croissante d'outils/machines comme facteur de production), de « rationalisation » (définition d'un savoir opérationnel et mise en œuvre de procédures de comptabilisation et d'évaluation) et « idéologisation » (comme production d'un ensemble de représentations sociales accompagnant ce processus et adhésion des individus à celles-ci). Le « procès » de marchandisation peut, quant à lui, être défini comme la transformation d'une « valeur d'usage » propre à un contenu, en l'occurrence éducatif, en « valeur d'échange » par la mise en disponibilité sur un marché en vue d'un enrichissement, de l'obtention d'un profit. L'idée de marchandisation se rapporte donc foncièrement à un mode de valorisation alors que l'industrialisation désigne une dynamique touchant le mode de production. C'est précisément au prisme de ces deux processus conjoints que nous allons aborder nos cas d'études». (Bullich 2018, paragr. 16)

de support, de hiérarchie dans l'arborescence, de finalité éducative, *etc.* sont présentées comme autant d'*items* formatés dans un même gabarit (*slide 10*), associées à des outils de production, des représentations des pratiques documentaires des enseignants véhiculées dans les discours d'escorte et faisant l'objet d'une *textualisation* (Souchier et al. 2019) par l'architecte, d'une *narrativisation* qu'on retrouvera par exemple, dans le menu *découvrir, partager, créer, enseigner* ; cependant, pas de *marchandisation* à proprement parler. *On est vraiment dans les imaginaires du create and share issus du web 2.0., les tuiles du tableau de bord vont permettre à l'enseignant de gérer sa communauté, d'enregistrer ses recherches, d'accéder à l'espace de création de ressources, etc. l'usage anticipé étant une appropriation des ressources par les enseignants en vue d'un partage vers les contacts et la communauté, et la création de ressource en communauté*⁸. *Si l'on examine de plus près les producteurs, en réalité on a très peu d'enseignants qui ont produit quoi que ce soit (à ce jour). Au contraire, des producteurs bien représentés peuvent n'être en aucune manière intéressés par l'usage des ressources et des fonctionnalités d'E-classe, ce qui contrarie ici encore l'imaginaire de la plateforme. Il y aurait un travail à faire uniquement sur l'énonciation éditoriale d'E-classe et ses discours d'escorte, de même que sur la manière dont la plateforme établit des typologies de ressources, mais je vais de suite resserrer la focale sur l'éducation aux médias, qui est mon objet ici.*

Il faut relever qu'en principe, dans une plateforme, le responsable de la structure n'intervient pas dans les contenus, or ici c'est justement le contraire vu que l'instance éditoriale, soit la Fédération Wallonie-Bruxelles, se charge de la curation et de la validation des ressources proposées. En l'état actuel, on est plus proche du modèle du *portail* soit, suivant la définition de Candel, « un type de site qui se donne pour rôle de servir de point d'entrée à la navigation et tout à la fois de “servir” l'information, en se définissant, de manière plus ou moins spécialisée, d'après les centres d'intérêt supposés de son lectorat » (Candel 2005, 20) (*avec système de recommandation de contenus associés*). Ceci étant, cette information est diffusée en vue d'une appropriation et d'une participation, en témoigne le couplage avec un **espace numérique de travail**⁹ qui permet de créer ou d'agencer des ressources (aller *slide 13* ?) : si l'on s'en réfère aux discours d'escorte, l'idée est bien à terme de susciter la création de ressources, de parcours, le cas échéant au sein de communautés de travail.

⁸ FAC « Quelles ressources puis-je trouver sur E-classe » => deux types : celles validées par la FW-B/consortiums et celles des enseignants (mais pour le peu qu'on ait pu explorer, ce n'est pas encore vraiment un lieu d'investissement) <https://www.e-classe.be/aide>.

⁹ Cf. définition d'Eduscol, qu'on va retrouver dans Carton et Tréhondart 2020 : il me semble que la définition de l'ENT intègre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Peut-être est-ce une acception particularisante ? À vérifier.

En effet, un élément spécifique à E-classe est qu'il s'adresse aux seuls acteurs de la **communauté éducative**, une autre plateforme étant destinée au travail des élèves (Happi, un Moodle qui pour autant que je sache, peine à supplanter d'autres formules d'environnement numériques de travail utilisés par les établissements scolaires — revenir *slide 8* pour montrer le logo). On anticipe du reste une **circulation des ressources** entre les deux plateformes puisque des parcours pédagogiques produits sur E-classe à partir des ressources proposées peuvent être téléversés sur Happi via le même compte utilisateur. L'infrastructure institutionnelle opère donc une césure matérielle entre (i) le **travail documentaire de l'enseignant**, reposant sur l'exploration, l'évaluation, la sélection voire la production de ressources (de ce point de vue, E-classe convoque également le modèle de la bibliothèque virtuelle, avec l'enregistrement possible des requêtes), et (ii) le **travail d'enseignement** où ces ressources seront éventuellement intégrées à une **scénarisation didactique**, autrement dit, elles deviendront support de cours. Ce qui amène le besoin d'une mise au point conceptuelle sur l'objet « ressource », mais aussi sur ses liens avec le « support » (*slide 11*).

Les *ressources*, sur E-classe, ce sont (conformément à l'acception commune) des documents¹⁰ 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, comme le souligne la littérature scientifique (Reverdy 2014) un moyen de se former, de se tenir informés des développements d'une discipline scolaire et de ses méthodes d'enseignement¹¹.

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 éducative¹². Elle reprenait également leur définition générale d'une ressource comme « entité matérielle ou numérique qui est actualisée par la pratique de l'enseignant »¹³, bien qu'à mon sens, outre le fait que le numérique soit du *matériel*, cette

¹⁰ On peut aussi parler de ressources humaines, culturelles, mais la plupart des emplois se réfèrent aux ressources dans leur sens matériel (Reverdy 2014).

¹¹ « 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).

¹² médiation qui reposait sur la négociation et l'appropriation de normes + on ne mentionne pas l'élève.

¹³ en réalité d'après les travaux de Loffreda 2017, 6.

actualisation se manifeste davantage à travers une autre composante de l'action éducative qu'est le **support** — entendu ici tout d'abord au sens pédagogique et didactique du terme, c'est-à-dire un artefact qui sera utilisé **au service d'une situation d'apprentissage** donnée, et qui résulte par conséquent d'un **choix didactique** opéré par l'enseignant pour favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage.

*Pour les SIC (slide 12), 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 SED¹⁴ : c'est aussi le cas, par exemple, de la notion de médiation¹⁵. 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 scientifique, pédagogique, informationnelle, artistique, etc., **le support, lui, est résolument didactique.***

Par ailleurs, 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. Pour revenir à E-classe et l'articulation prévue avec Happi, E-classe comme bibliothèque de ressources anticipe la création d'activités et de parcours pédagogiques¹⁶ (*slide 13*) qui pourront être versés pour un usage en classe, en tant que support donc, sur l'espace numérique de travail Happi.

Ceci étant posé, comment les ressources en éducation aux médias spécifiquement vont-elles se trouver éditorialisées sur E-classe ?

¹⁴ 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).

¹⁵ 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.

¹⁶ L'intégration du *plug in* H5p permet de fonctionner avec des modules pré-configurés de *quizz*, *slides*, etc. <https://h5p.org/>

Éditorialisation des ressources sur E-classe

On l'a souligné, E-classe est un espace dévolu au travail documentaire de l'enseignant, qui peut y puiser dans un catalogue de ressources agrégatif (*slide 14*). Pour une première approche, on va regarder où se trouve l'EAM dans les catégories descriptives proposées. On constate qu'elle ne figure ni dans les domaines d'apprentissage, ni dans les contenus d'apprentissages, mais bien dans les *thèmes*, et sous le chapeau « **approches transversales** » ; ce qui correspond à la catégorisation décrétable. Si je choisis à présent d'entrer par l'unité macro de l'arborescence d'E-classe, le **dossier**, je trouve neuf dossiers thématiques (*slide 15*) qui dessinent une première cartographie du territoire de l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles, et qui illustrent des logiques de regroupement hétérogènes¹⁷ :

- (i) **pédagogiques** tout d'abord: l'un de ces dossiers est dévolu à l'éducation aux médias en tant que matière à enseigner, assez attendu, on y reviendra ; ce qui est moins spontané c'est que le **numérique éducatif** compose un dossier spécifique lui aussi taggué « éducation aux médias ». Il est également proposé aux enseignants, dans un dossier spécifique également taggué EAM, de développer leurs compétences numériques en utilisant les **parcours de Pix**, la plateforme française d'éducation au numérique validée par l'Éducation Nationale;
- (ii) **institutionnelles** : l'un des dossiers regroupe les productions du CSEM (ce qui n'empêchera pas qu'elles puissent se retrouver dans un autre dossier, les fiches pouvant apparaître dans plusieurs dossiers) ;
- (iii) **thématiques** : les autres dossiers abordent des thématiques spécifiques comme la fracture numérique, l'impact environnemental, les assuétudes, l'IA et, bien entendu, les *fake news*. C'est tout de même un peu orienté « risques », même si c'est en creux pour l'IA.

Si l'on avance dans l'arborescence pour le dossier « Éducation aux médias » (*slide 16*), on retrouve une ressource isolée, la brochure thématique du CSEM identifiant transversalement les compétences dans les référentiels du tronc commun, et des sous-dossiers correspondant à **quatre modalités de la pratique enseignante** dans son usage des ressources :

- *Se former à l'éducation aux médias (via des informations thématiques, par exemples sur les stéréotypes ou la fabrique de l'information, mais on va y retrouver aussi des*

¹⁷ NB Suivant une requête réalisée en avril, et sauvegardée dans mon profil; une requête actuelle ne donne pas les mêmes résultats, on travaille sur un objet qui bouge.

ressources pour la prise en main des outils du numérique éducatif, ce qui n'est pas tout à fait la même chose que l'éducation aux médias, on l'a mentionné ;

- **S'outiller** (ressources « directement applicables en classe » donc soit des extraits médiatiques pouvant servir de supports, soit des activités) ;
- **S'informer** (par exemple des analyses sur le traitement médiatique de phénomènes de société, comme dans l'émission Médialog, ou alors de l'information sur des points touchant aux médias) ;
- **S'inspirer** (retour d'expériences de terrain)

Pour résumer les apports de cette première entrée (on aurait pu en choisir d'autres, par exemple le CSEM et ses collections) : au travers des médiations documentaires opérées par E-classe, l'éducation aux médias se dessine en première instance comme un moyen d'**offrir une réponse à des problèmes sociaux** (la désinformation, la fracture numérique, les assuétudes, la pollution, etc.). On n'est pas très loin de ce qu'évoquait Buckingham dans une réflexion sur l'éducation aux médias dans l'environnement numérique : dès que la société a un problème, la solution sera toujours plus d'éducation ; en d'autres termes, la responsabilité du changement est portée sur les apprenants et les formateurs, davantage que sur le pouvoir institutionnel qui pourrait, par exemple, réguler un peu plus les oligopoles (Buckingham 2020).

Ensuite, les catégorisations entretiennent une **instabilité entre éducation aux médias et numérique éducatif**. Or, on peut tout à fait penser les outils numériques utilisés en classe dans leur dimension médiatique, mais simplement y recourir sans considérer cette perspective (c'est-à-dire en envisageant les outils numériques comme supports didactiques suivant leur efficacité à servir l'atteinte d'un objectif d'apprentissage défini), ce n'est pas vraiment de l'éducation aux médias, sans compter que les personnes visées par l'action éducative, ce sont ici les enseignants, incités à utiliser les outils numériques en classe. Il y a aussi une porosité entre **éducation aux médias et éducation au numérique** (moins inattendu car le numérique peut être pensé en tant que média mais pas uniquement: ainsi, dans les catégories d'E-classe, « numérique » correspond à une sous-catégorisation du domaine d'apprentissage « Mathématiques, sciences et techniques », ainsi qu'à un contenu d'apprentissage... sans que ne soit vraiment précisé ce qu'on entend par là¹⁸. Enfin, les intitulés des sous-dossiers intermédiaires sortent de la logique thématique et apparaissent comme des opérateurs de **prescriptions** des pratiques documentaires

¹⁸ *Mis de côté car pas étayé* : Les usages anticipés prennent en compte le rôle attesté des ressources dans les pratiques de formation et d'autoformation des enseignants (Reverdy 2014, paragr. 7), parce qu'au final, je n'ai pas dénombré ni qualifié les ressources des différentes catégories, mais il y a relativement peu d'outils didactiques directement utilisables, malgré leur nombre 162 au [date].

enseignantes (donc on retombe sur une logique non plus thématique, mais d'usages des ressources, ce qui correspond par ailleurs à la typologie des ressources prévues dans la base de données, cf. *slide 10*).

Autorités présidant à la production des ressources pour l'éducation aux médias

Je poursuivrai par l'examen des formes d'autorités informationnelles repérables sur E-classe (*slide 17*). Pour ce faire, je repartirai des travaux d'Evelyne Broudoux (plus spécifiquement l'ouvrage issu de son HDR *Éditorialisation et autorité*, paru en 2022), qui définit l'**autorité informationnelle** comme une autorité qui *in-forme*, qui renseigne par la forme donnée, qui porte à la connaissance d'un individu ou de la société¹⁹. Elle résulte de la combinaison de différents types d'autorité : l'**autorité sociale**, l'**autorité du savoir** et l'**autorité du support-média**. Broudoux a travaillé sur ces catégories pour construire un modèle permettant de rendre compte des formes d'autorités dans les dispositifs info-communicationnels, qu'elle a appliqué à la communication scientifique et au journalisme. Je l'emprunte ici pour un repérage des formes d'autorités sur la plateforme E-classe pour les ressources en éducation aux médias. *Le corpus à partir duquel j'ai travaillé repose sur une extraction de la base de données, fournie par le Service du Numérique Éducatif, que je remercie ici, sur la base des ressources tagguées avec le thème/mot-clé « éducation aux médias » : on en dénombre 562 pour une extraction le 11 décembre 2023 et comme il y a des ajouts réguliers, cela a dû augmenter depuis*). J'ai essentiellement travaillé à partir des métadonnées de ces ressources, et non de leur dépouillement systématique. Je présente ici le tableau de synthèse, et je vais ensuite commenter chacune des autorités impliquées :

¹⁹ « Nous nous proposons ici de définir l'autorité informationnelle en nous servant du terme « informer », synonyme de « renseigner sur », c'est-à-dire porter un événement à la connaissance d'une sphère sociale ou d'un individu. Nous présumons que l'autorité informationnelle est le résultat d'un jeu de forces entre ses composantes. Contrairement à l'autorité cognitive, l'autorité informationnelle, susceptible d'être portée par un individu ou un groupe, un objet ou un outil cognitif ou encore un média, n'a pas pour fonction principale l'influence mais celle d'in-former (donner une forme) ». cf. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document. Voir dans le bouquin de 2022 pour citer quelque chose de plus récent.

Formes d'autorités repérables²⁰ sur la plateforme E-classe pour les ressources en éducation aux médias, d'après le modèle de (Broudoux 2022, 152; 155)²¹

Autorité sociale		Autorité du savoir		Autorité du média	
Énonciative	Institutionnelle	Épistémique	Cognitive	Support/ Logiciel	Public
Enseignant; journaliste; formateur ; structure active dans le domaine de l'éducation aux médias, organisme public ou privé, etc.	FW-B ; SGNE ; RTBF/Sonuma ; CSEM ; AJP ; Institutions éducatives européennes (Conseil de l'Europe, Parlement européen), CLEMI, CANOPÉ, médias étrangers, etc.	Savoirs disciplinaires du <i>curriculum</i> (cf. disciplines du tronc commun); pratique professionnelle du journaliste; etc.	Consortiums	Plateforme/portail ; collections (<i>Repères, Éclairages, Inside, etc.</i>) ; brochures ; kits pédagogiques ; audiovisuel ; fiches ; périodiques ; etc.	Communauté éducative

Autorités sociales

L'autorité sociale allie l'autorité **énonciative**, celle de l'auteur au sens premier du terme, soit la personne ou le groupe de personnes qui émet effectivement la ressource, et l'autorité **institutionnelle** entendue comme les « organisation et individus susceptibles de légitimer les auteurs »²². On va y retrouver les différentes parties prenantes de l'éducation aux médias telles que prévues par le Plan 2022 :

Acteurs du monde scolaire

Ce qui n'apparaît pas clairement dans le fichier de récolement tel qu'il résulte de l'extraction depuis la base de données d'E-classe, c'est l'implication des acteurs scolaires comme autorités énonciatives. Une seule ressource est produite par l'un d'entre eux, l'école communale de la Neuville. Cependant, il y a une zone d'ombre, étant donné qu'une série de ressources évaluées par les Consortiums²³, soit des groupements composés de chercheurs et d'acteurs de la

²⁰ La liste est non exhaustive ; elle gagnerait à s'appliquer à un corpus plus réduit. Ici, c'est une première ébauche.

²¹ Limites : je m'appuie ici sur une extraction de la base de données d'E-classe de 562 ressources, donc je dépends des métadonnées existantes. Or il apparaît, pour les consortiums par exemple, que le producteur de la ressource n'est pas toujours mentionné (ex. La chasse au Dahu). Par ailleurs ressources multitagguées et/ou dont le lien est brisé. Pour exemple : « Comprendre la publicité » (<https://www.e-classe.be/2e1e2e56-bc16-41dc-b1f1-618f735fe62e>) ressource mise à disposition sur le site du CSEM donc tag CSEM, tag Consortium, mais lien vers le site brisé.

²² Cf. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document p. 6

²³ Par exemple l'activité La Chasse au Dahu : Fondation La main à la pâte (pas mentionné comme producteur toutefois), mais validation de l'outil didactique par le consortium « Technologie, éducation au numérique et travail

communauté éducative, sont bien réalisées par des enseignants ou avec leur aide, sans que ceux-ci ne soient mentionnés comme producteurs, si ce n'est sur la fiche d'évaluation du consortium le cas échéant (pas dans les métadonnées donc). Ces consortiums, dans le tableau, assurent alors le rôle d'autorités cognitives, soit des autorités dont l'expertise sur le plan du savoir produit une évaluation « méta » d'une ressource éducative²⁴. J'y reviendrai.

Il existe également des **fiches-outils** ou des fiches d'accompagnement de ressources réalisées directement par le Service Général du Numérique Educatif²⁵, qui à d'autres endroits effectue un rôle de sélection et de validation de ressources créées par des tiers ; et joue à ce moment le rôle d'autorité institutionnelle. Le SGNE dans sa fonction d'autorité institutionnelle assure par exemple la responsabilité de publications périodiques, la plupart de curation de contenu comme *l'Instant TICE* ou les *fiches Prac-TICE*. Ces collections signalent plutôt des ressources relevant du numérique éducatif, mais le tag éducation aux médias indique souvent (pour autant que j'aie pu en juger) qu'une ressource parmi les différentes propositions relève bien de cette catégorie (par exemple, sur les dix outils proposés dans *l'Instant TICE*, on peut trouver une ressource du site canadien *Habilomédias*).

Organismes spécialisés en EAM (slide 19)

65 ressources sur 562 émanent d'organismes spécialisés dans l'éducation aux médias, belges ou étrangers (cf. graphe). Le plus représenté est le CSEM²⁶, qui est une autorité institutionnelle ; on trouve aussi les centres de ressources agréés Média animation et le Centre Audiovisuel de Liège, désormais Capmédia (ici de l'associatif que l'on a plutôt signalé dans la colonne auteur) ; de même que des ressources émanant du CLEMI (Centre de Liaison pour l'Éducation aux médias et à l'information, service du réseau CANOPÉ qui est le réseau de formation des enseignants de l'Éducation Nationale en France).

manuel ». Discours d'escorte ([Aide](#), quel type de ressources puis-je trouver sur E-classe : « Le projet « [Consortiums - nouveau tronc commun](#) » a été lancé en janvier 2017 avec l'ensemble des Universités et Hautes Ecoles de la Fédération Wallonie - Bruxelles. Il propose des ressources adaptées ou nouvelles, en ciblant celles qui permettent la remédiation, la consolidation et le dépassement des savoirs et savoir-faire des élèves. Les outils proposés s'appuient sur une évaluation des pratiques et outils existants et sur des expérimentations ou expériences pilotes dans les classes afin de pouvoir identifier des outils dont l'efficacité aura pu être validée. Ces ressources sont de différentes natures (vidéo, projet, outils numériques, etc.). »

²⁴ Par exemple l'activité La Chasse au Dahu : Fondation La main à la pâte (pas mentionné comme producteur toutefois), mais validation de l'outil didactique par le consortium « Technologie, éducation au numérique et travail manuel »

²⁵ Auteur de « ressources du tronc commun – fiche outil » par exemple « P3-P4 : effectuer une recherche à l'aide de mots-clés » (<https://www.e-classe.be/2442a903-f617-4c64-96b4-04e8e65076a9>) [non taggué Consortium] ; ou fiches proposant des ouvertures à partir d'une ressource médiatique (ex. « L'adresse d'un site internet » <https://www.e-classe.be/f2c69c99-fb60-46e3-8c7d-165f9120c680> « fiche d'exploitation pédagogique »).

²⁶ Attention toutefois que parmi ces ressources se trouvent aussi des ressources mises à disposition sur le site du CSEM, donc à ce moment-là on est dans l'autorité institutionnelle.

Partenaires de l'information (journalistes, médias)(revenir **slide 18**)

Parmi les autorités sociales, il faut encore relever la forte présence des *partenaires de l'information*, pour reprendre les termes du Plan. On dénombre **175 ressources émanant de médias** (auxquels on a associé les organismes professionnels des médias) ; la plupart de l'audiovisuel public Belge, RTBF, et de son service d'archive la SONUMA (160 ressources check). Il s'agit alors d'émissions, d'extraits de JT,... D'autres producteurs médiatiques sont à relever plus marginalement (1 ressource à chaque fois) ; BBC, France 24, TV5 Monde, Radio France etc. (*depuis 2024, Arte est très présent, etc.*). Concernant les réseaux professionnels, 5 ressources sont produites par l'Association des journalistes professionnel, et une par le réseau international de fact checking (IFCN).

Autres

On relève encore des auteurs issus du secteur associatif belge non spécialisé en éducation aux médias, BSF (18) et Yapaka.be (6) ; sinon on peut encore citer (Child Focus, Culture et Santé, La Ligue des familles, etc.) ; des institutions éducatives belges et étrangères, des organismes européens (Parlement, Conseil de l'Europe) ou internationaux (UNESCO). Des institutions culturelles belges et étrangères BNF, Cité des sciences, Office national du film du Canada... Mais cela reste assez marginal.

Autorité du savoir

L'autorité du savoir (**slide 20**) se distribue entre l'autorité *épistémique*, relative à un domaine du savoir, et *cognitive*, reposant sur une relation intellectuelle et d'influence entre deux parties, dont l'une dispose d'une expertise quant au savoir visé, qui fonde la confiance que lui accorde l'autre partie (ligne de démarcation : première main vs. seconde main, donc l'autorité cognitive discute l'autorité épistémique, produit un discours méta sur elle)²⁷. Il me semble que de ce point de vue, il y a quelque chose d'assez particulier qui se joue avec l'implication de Consortiums, à savoir des groupements d'enseignants, de chercheurs et de représentants de l'institution chargés de la production de fiches accompagnant certains outils didactiques diffusées sur E-classe pour les domaines disciplinaires du Tronc Commun (donc pour les élèves de moins de 15 ans) (**slide 21**). 92 ressources sont ainsi validées par les Consortiums du tronc

²⁷ « Au contraire de l'autorité épistémique confinée à un domaine, il [Wilson, 1983 d'après Bochensky] inscrit l'autorité cognitive comme une relation d'influence et de pensée impliquant au minimum deux personnes, l'une accordant à l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de connaissances. Parce que cette source s'avère experte d'un domaine, on lui accordera la confiance pour ce qu'elle avance dans d'autres domaines ». (Broudoux 2022, 145). Ici, l'autorité de première main est celle d'un professionnel de l'enseignement d'une discipline, là où les consortiums rassemblent une expertise non seulement professionnelle mais scientifiques (disciplines, Sed, etc.).

commun et/ou un Consortium disciplinaire²⁸. Parmi ces ressources validées par les consortiums, la plupart sont rattachées à des consortiums disciplinaires (*slide 22*) :

- Consortium « *Éducation par le numérique* » 29
- Consortium "*Français-latin*" 19
- Consortium « *Technologies, Éducation au numérique, Travail manuel* » 19
- Consortium « *Sensibilités et Expressions artistiques* » 10
- Consortium « *Sciences humaines et sociales, Philosophie, Citoyenneté* » 5
- Consortium « *Langues modernes* » 2

Donc dans une certaine mesure cela reflète la position institutionnelle d'une **transversalité** de l'éducation aux médias dans les disciplines du tronc commun, et le constat d'une certaine porosité entre éducation par le numérique et éducation aux médias numériques²⁹. Ce qui est intéressant est la présence forte du consortium Français-latin, alors que le Plan pour l'éducation aux médias en FW-B (2022) indique que celle-ci doit se déployer en s'appuyant essentiellement et conjointement sur les cours d'**Education Culturelle et Artistique** (donc consortium sensibilités et expressions artistiques), de **Formation Technique, Technologique et numérique** (donc consortium Technologies, éducation au numérique, travail manuel) et de **Philosophie et citoyenneté** (donc consortium SHS, Philosophie, Citoyenneté). D'où on pourrait au contraire rapprocher l'éducation aux médias (et c'est la position du cadre du CSEM) du développement des **littératies**, dans le sens large d'une familiarisation aux usages sociaux de l'écrit, en ce compris le rôle joué par le support médiatique qui conditionne le choix des langages, le rôle des parties prenantes de la communication, etc. C'est à interroger puisque considéré en partie dans le cadre de l'ECA, mais déconnecté dans les autres qui ont une visée citoyenne orientée technique et éthique. [*À noter qu'il n'y a pas de consortium éducation aux médias*]

On pourrait aussi mentionner, dans l'autorité cognitive, la pratique professionnelle du journaliste, qui relève des ressources produites par l'AJP ou l'IFCN. Toutefois ces autorités restent des autorités sociales, étant donné qu'elles valident bien le discours d'un journaliste par

²⁸ Il y a un dossier spécifique regroupant les ressources validées par les consortiums : <https://www.e-classe.be/49562519-07c0-45ba-b137-aa2802e4518e>

²⁹ Pas tout épluché mais : si l'on prend par exemple l'activité « Compréhension coopérative à l'aide de QR CODE », où l'élève utilise la tablette comme support pour améliorer ses stratégies en lecture multimodale, on est effectivement dans l'exercice d'une littératie médiatique.

exemple, mais n'assurent pas, dans l'économie d'E-classe en tout cas, la production d'un discours méta discutant une ressource relevant de la pratique journalistique.

Autorité du support-média

Pour terminer, il faut mentionner l'autorité du support-média (*slide 23*), soit ce qui va servir concrètement à la « diffusion des connaissances pour informer le public concerné » (Broudoux 2022, 153). Boudoux identifie à ce niveau deux modes de manifestation de l'autorité : d'une part le *support/logiciel* et d'autre part l'action des *publics*. Sur E-classe, l'autorité logicielle s'exerce au niveau du formatage des ressources par l'architexte, standardisé par le gabarit de la fiche, on l'a montré, avec parfois pour les fichiers audio une possibilité de lecture activable, ou pour les fichiers textes de téléchargement PDF. On peut encore mentionner l'éditorialisation suivant des collections que sont par exemple Repères du CSEM, *Inside* de l'AJP, ou « JT » de la RTBF. *Suivant les métadonnées, on a 165 vidéos (audiovisuel public³⁰), 359 fichiers (souvent PDF), 13 dossiers et 25 sous-dossiers. Les deux dernières catégories organisent les ressources suivant des thématiques ou des autorités institutionnelles (CSEM, Consortium) [cf. supra et affiner], celles-ci étant également responsables de collections ; pour les fichiers : on a là des fiches, des brochures, des kits pédagogiques... mais il s'agit là de support/logiciel tributaire du formatage d'une autre autorité institutionnelle.*

La **communauté éducative** pour sa part exerce l'autorité du public, qui peut évaluer les ressources (étoiles), les proposer, former des communautés de travail autour des ressources, *etc.* toutefois on l'a soulevé, cette forme d'autorité n'est pas réellement investie à ce stade, et l'exercice des autorités paraît (pour l'instant du moins) marqué d'une forte **asymétrie**. Donc, *in fine*, ce que montre l'examen des formes d'autorité (revenir *slide 17*), c'est que les ressources telles qu'éditorialisées par E-classe s'alignent sur le positionnement institutionnel du Plan qui situe l'éducation aux médias à la fois en terrain scolaire mais aussi extra-scolaire ; les **acteurs médiatiques** devenant l'une des principales parties prenantes de l'éducation aux médias³¹ (+ *institution, mais pas les enseignants or ce sont les trois parties cf. Delamotte 2022*). On voit aussi en quoi les ressources assurent le rôle d'interfaçage entre les différentes parties prenantes : communauté éducative, institution, recherche (en tout cas suivant les Consortiums...), médias... Mais ce qui ressort ici, c'est la prévalence de l'autorité institutionnelle (FW-B, SGNE

³⁰ Dans ce cas, possibilité de visionner la ressource directement par insert du fichier audio dans la fiche, on a donc bien une autorité support spécifique pour ces ressources issues de l'audiovisuel public.

³¹ Avec l'institution. Le collectif (Delamotte 2022) situait l'éducation aux médias comme un champ animé par les parties prenantes que seraient les acteurs de terrain, les chercheurs et l'institution. On voit ici que l'institution (SGNE, audiovisuel public) occupe une place prépondérante.

et audiovisuel public), là où l'autorité énonciative des auteurs que seraient les enseignants est, toujours en l'état du moins, effacée.

Conclusion

La place de l'éducation aux médias dans l'enseignement belge francophone (*slide 24*) est en pleine **reconfiguration**, on l'a vu, et la bibliothèque de ressources associée à un espace de création ou de montage pour les parcours pédagogiques anticipant le versement sur un espace numérique de travail utilisable en classe correspond à une **forme culturelle** intégrant la réalité de ce contexte instable³². Plus largement, l'absence de **manuel identifiable** correspond sans doute à une **mutation de la forme scolaire** qui négocie l'intégration en son sein des environnements de travail numériques :

La question du manuel est désormais posée dans le cadre plus général des ressources numériques, de leur production, de leur indexation, de leur financement et de leur exploitation. Cela peut être interprété soit comme une nouvelle étape pour le manuel, qui emprunterait des formes nouvelles, soit comme l'indice d'une prochaine intégration, voire d'une dilution dans le plus vaste ensemble de ressources pédagogiques numérisées. [...] Plus qu'un changement technologique, qui toucherait les outils de formation, c'est une nouvelle culture qui conduit à redéfinir le fonctionnement voire les objectifs de l'école. (Leroy 2012 cité par Reverdy 2014 :16)

Dans ce cadre, l'éditorialisation des ressources sur des plateformes et portails éducatifs apparaît comme un **processus** qui donne à voir concrètement la place occupée par autorités informationnelles et la manière dont elles **conditionnent** la diffusion des ressources et **anticipent** les pratiques enseignantes³³, qui pour autant n'étaient pas inexistantes au niveau le manuel imprimé. Toutefois, les médias numériques ont cette particularité de régir en amont les conditions de production, circulation et réception des textes en tant qu'ils reposent sur des architectes (Souchier et al. 2019), des logiciels, des formes dans lequel s'inscriront les productions culturelles (et ici, on l'a vu, les ressources deviennent des *items* de même gabarit malgré une grande hétérogénéité). Donc le formatage est en quelque sorte accentué. De ce fait, comme le disait Jeanneret dans *Critique de la trivialité*, les plateformes et portails ont bien pour finalité de *susciter des pratiques* (Jeanneret 2014, 178 sqq.) et l'énonciation documentaire donne corps ici non seulement à une conception de la pratique enseignante, mais aussi à l'éducation aux médias comme transdiscipline en terrain scolaire.

³² À confirmer mais ce qui se dessine en l'état de l'exploration : la création d'outils didactique en éducation aux médias revient presque exclusivement à l'enseignant, en l'absence de didactisation pour l'éducation aux médias (mais attention consortium éducation aux numérique intègre une préoccupation pour les trois axes de la matrice CSEM).

³³ Cf. aussi notice Publictionnaire : polyphonie, fragment, processus.

D'avantage qu'une nouvelle étape, Pierre Moeglin (*slide 25*) évoque pour sa part un changement de paradigme, qui amènerait la mise en place d'une nouvelle panoplie, sans que le noyau de cette panoplie n'ait encore été bien précisé :

La numérisation crée des conditions favorables au remplacement du paradigme qui, plus d'un siècle durant, organise autour du manuel la panoplie des outils, des médias et des pratiques éducatives, mais un nouveau paradigme requiert, pour s'implanter durablement, la caution d'un projet pédagogique et sociétal, lequel reste largement à inventer (Moeglin 2010, 124)³⁴

Concernant E-classe et le nouveau Pacte destiné à encadrer l'enseignement en FW-B, tout comme les visées sociales de l'éducation aux médias, l'**instabilité** soulignée semble bien la résultante d'une absence non de caution en soi, mais de consensus (*tout le monde est d'accord de soutenir l'importance de l'EAM, mais pas sur la manière d'en faire*). On reportera à une prochaine fois faute de temps le focus sur une ressource ; tout comme les formats éditoriaux qui n'ont été qu'esquissés ici. Par ailleurs, il nous semble digne d'intérêt de compléter l'enquête sur la matérialité des ressources en étudiant ce que l'on peut désigner après Badir comme les pratiques *discursives du savoir* de l'éducation aux médias (Badir 2022), soit la manière dont, par la pratique discursive, une discipline est posée en objet, susceptible d'être transmise et enseignée, à différents niveaux de matérialité, celle méta de la plateforme et de l'énonciation éditoriale, du genre, des stratégies rhétoriques d'adaptation au public scolaire, des citations et références entre les ressources, des formes de densification sémiotique comme les labels, etc. Ce qu'on a simplement pu ébaucher ici.

Bibliographie (*slide 26*)

- Aillierie, 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>.
- Badir, Sémir. 2022. *Les pratiques discursives du savoir. Le cas sémiotique*. Lambert-Lucas. Limoges.
- Bertrand, Pascale. 2017. *Interactions médiatiques*. De Boeck Supérieur. Louvain-la-Neuve.
- 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>.
- Broudoux, Evelyne. 2022. *Editorialisation et autorité: Dispositifs info-communicationnels numériques*. De Boeck Supérieur.

³⁴ « Si, renforcée par la numérisation, l'industrialisation des produits éducatifs gagne du terrain, restent la question de leurs usages et celle, plus générale, du remplacement du paradigme qui, durant de nombreuses décennies, organise autour du manuel la panoplie de ces produits. Un paradigme nouveau structurerait-il la nouvelle conception et les usages de la nouvelle panoplie? » (Moeglin 2010, 118)

- Buckingham, David. 2020. « Epilogue: Rethinking Digital Literacy: Media Education in the Age of Digital Capitalism ». *Digital Education Review*, n° 37, 230-39. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>.
- Bullich, Vincent. 2018. « La « plateformisation » de la formation ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 2018 (21). <https://doi.org/10.4000/dms.2096>.
- Candel, Étienne. 2005. « L’imaginaire du « portail » : le cas de Rezo.net ». *Communication et langages* 146 (1): 19-34. <https://doi.org/10.3406/colan.2005.3374>.
- Carton, Tiphaine, et Nolwenn Tréhondart. 2020. « La plateformisation de l’éducation aux médias et à la citoyenneté ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* N° 66 (3): 77-94.
- Cotte, Dominique. 2007. « Espace de travail et logique documentaire ». *Études de communication. langages, information, médiations*, n° 30 (octobre), 25-38. <https://doi.org/10.4000/edc.436>.
- CSEM. (2013) 2016. « Les compétences en éducation aux médias: un enjeu éducatif majeur ». <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/productions/les-competences-en-education-aux-medias-cadre-general-edition-2016>.
- . 2022. « L’éducation aux médias dans les référentiels du tronc commun ». https://www.csem.be/sites/default/files/2022-10/EAM_referentiels_tronc_commun%20version%20modifiable%20221014.pdf.
- 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>.
- Delamotte, Éric, éd. 2022. *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l’information et au numérique : Points de vue et dialogues*. Papiers. Villeurbanne: Presses de l’enssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/17040>.
- Fastrez, Pierre. 2012. « Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition ». *Québec français*, n° 166, 42-43.
- Gardiès, Cécile, et Isabelle Fabre. 2017. « 2. Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire ». In *Développer la médiation documentaire numérique*, édité par Xavier Galaup, 45-58. La Boîte à outils. Villeurbanne: Presses de l’enssib. <http://books.openedition.org/pressesenssib/691>.
- Hachez, François, et Christopher Maréchal. 2020. *Ancrages 5e TQ/P Cahier 4 - Interactions médiatiques*. Édité par Annick Detry. Éditions Erasme.
- 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>.
- Jeanneret, Yves. 2014. *Critique de la trivialité: Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris: Editions Non Standard.
- 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.
- Lecomte, Julien. 2014. *Médias & informations. 40 activités pédagogiques pour le secondaire*. Bruxelles: De Boeck. <http://www.csem.be/mediasetinformationsactivitespedagogiques>.

- 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>.
- Mees, Céline. 2020. *Parcours & moi SUP'4. Livre-cahier 4: La critique des médias*. Anvers: Plantyn.
- Mœglin, Pierre. 2010. *Les industries éducatives*. 1e édition. Que sais-je? 3887. Paris: Presses universitaires de France. <https://www-cairn-info.kbr.idm.oclc.org/les-industries-educatives--9782130582199.htm>.
- Mounier, Pierre, et Marin Dacos. 2010. *L'édition électronique*. Paris: La Découverte.
- Reverdy, Catherine. 2014. « Du programme vers la classe: des ressources pour enseigner ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 96. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/96-novembre-2014.pdf>.
- Souchier, Emmanuël, Gustavo Gomez-Mejia, Valérie Jeanne-Perrier, et Étienne Candel, éd. 2019. *Le numérique comme écriture. Théories et méthode d'analyse*. Paris: Armand Colin.