

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Quelle est la place de l'éducation aux médias dans les programmes de formation des enseignants ?

**Étude de cas de la HE de l'Henallux - section 3
des sciences de l'éducation et de l'enseignement**

**Auteur : Héroïse Garcin
Promoteur(s) : Pierre Fastrez**

**Année académique 2022-2023
Master en sciences et technologies de l'information et de la
communication finalité conception et évaluation de médias éducatifs**

Déclaration sur l'honneur, mémoires de l'École de communication, UCLouvain

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes d'utilisation publiées par la Faculté ESPO et disponible à cette adresse :

<https://intranet.uclouvain.be/fr/myucl/facultes/espo/intelligence-artificielle-consignes-d-utilisation-pour-les-etudiant-es.html>

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note facultaire constituent des irrégularités graves au regard du *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : **GARCIN HELOISE**

Date : **18/08/2025**

Signature de l'étudiante :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Garcin', with a large, stylized loop at the beginning.

Remerciements

Je souhaiterais, tout d'abord, exprimer mes chaleureux remerciements à Monsieur Fastrez, mon promoteur, pour son soutien et son accompagnement tout au long de mes recherches. Son encadrement et ses avis éclairés m'ont permis de mener à terme la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier tous les intervenants qui m'ont donné de leur temps pour répondre à mes questions. Le partage de leur expérience a été d'une grande richesse pour mon étude.

Une mention toute particulière à mes amies, mon frère, et toutes les personnes qui m'ont soutenues durant mes études universitaires. Merci pour vos encouragements et votre bonne humeur au quotidien, vous avez été des véritables moteurs.

Je ne pourrais omettre de remercier mes parents de m'avoir poussée à dépasser mes limites. Leur regard bienveillant et leur confiance m'ont accompagnée sans faille au fil des années.

Table des matières

1. Introduction	6
2. Revue de la littérature	7
2.1. L'éducation aux médias : définitions, dimensions et historique	7
2.1.1. L'éducation aux médias et la littératie médiatique ; définitions	7
2.1.2. Évolution historique de l'EAM	8
2.2. Enjeux actuels liés aux médias dans la société	11
2.3. L'éducation aux médias en Belgique et son insertion scolaire	12
2.4. La RFIE	15
3. Problématique et question de recherche	17
3.1. Synthèse critique des constats	17
3.2. Problématique développée	19
3.3. Question de recherche	20
4. Méthodologie	20
4.1. Approche méthodologique	20
4.1.1. Justification des données	27
5. Résultats	28
5.1. Master en enseignement section 3 : éducation physique et éducation à la santé	28
5.2. RFIE Master en enseignement section 3 : sciences humaines	32
5.3. RFIE Master en enseignement section : sciences	36
5.4. RFIE Master en enseignement section 3 : français, français langue étrangère et français langue d'apprentissage & RFIE Master en enseignement section 3 : français et religion	41
5.5. RFIE Master en enseignement section 3 : langues germaniques	45
5.6. RFIE Master en enseignement section : mathématiques et formation numérique	49
6. Analyse générale et critique des orientations des programmes.	54

7. Lien entre état de l'art et résultats	57
8. Limites méthodologiques	58
9. Conclusion	59
Annexes	64

1. Introduction

Dans une société marquée par l'infobésité et l'omniprésence des environnements numériques, l'éducation aux médias s'impose comme un enjeu central de la formation citoyenne. De nombreux travaux et cadres institutionnels soulignent la nécessité de développer chez les futurs enseignants une véritable littératie médiatique via l'EAM¹, articulant dimensions informationnelle, technique et sociale pour permettre aux élèves d'adopter une vision critique, autonome et responsable par rapport aux médias. Pourtant, plusieurs études montrent que l'EAM, qui permet de développer une littératie médiatique demeure souvent confondue avec une simple éducation aux outils numériques et peine à trouver une place structurée dans les formations, notamment dans la formation initiale des enseignants.

Bien que l'EAM évolue de façon institutionnelle à travers la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE) et les travaux du Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias, son intégration dans les programmes reste partielle. Ce constat amène à s'interroger sur la place effective et la nature des discours pédagogiques consacrés aux médias au sein des cursus académiques.

C'est dans ce contexte que s'inscrit ce mémoire dont la question de recherche est la suivante : *« Quelle est la place de l'éducation aux médias dans les programmes de formation initiale des enseignants de la section 3 des sciences de l'éducation et de l'enseignement de l'Henallux ? »*, et pour répondre à cette question, ma recherche mobilisera une approche qualitative et systématique inspirée de la méthode de Landry et Roussel (2023). L'analyse se fait en 2 phases dont la première consiste à identifier et catégoriser les discours pédagogiques au sein des programmes, et la seconde phase visant à convertir ces discours en compétences médiatiques à travers une matrice élaborée par Fastrez (2010).

¹ Éducation aux médias

2. Revue de la littérature

2.1. L'éducation aux médias : définitions, dimensions et historique

2.1.1. L'éducation aux médias et la littératie médiatique ; définitions

Au niveau de la recherche scientifique, plusieurs travaux permettent d'établir une définition de l'éducation aux médias. Mais il n'existe pas une seule et unique définition de l'éducation aux médias, celle-ci est différente pour chaque personne et elle est différente selon les contextes. (Landry & Basque, 2015).

Une définition bien connue de l'EAM affirme que « *L'« éducation aux médias » réfère à l'ensemble des processus pédagogiques et didactiques de développement des compétences et des savoirs spécifiques sur les médias, relativement à des enjeux et des objectifs sociaux, politiques, économiques ou culturels.* » (Landry & Roussel, 2018).

Les dynamiques par lesquelles elle prend forme dans la pratique : « *L'éducation aux médias c'est « travailler » sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines, la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées, c'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et c'est chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vue qu'ils véhiculent. Convier la personne à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias au niveau individuel et collectif.* » (Piette, 2001, cité dans Landry & Letellier, 2016).

Les définitions ci-dessus rejoignent donc l'idée de Buckingham (2003, cité dans Lee & A. Y. L. 2010), que l'éducation aux médias est le processus d'enseigner et d'apprendre à propos des médias.

Le point commun majeur entre toutes ces définitions réside dans le fait que les médias sont le sujet principal de l'étude. (Bosler & al., 2019).

Les institutions ont elles aussi tenté de définir précisément l'EAM. Selon le Conseil supérieur de l'éducation aux médias (2022), l'EAM regroupe l'ensemble des démarches éducatives qui visent à développer chez les individus leurs connaissances, compétences et pratiques médiatiques. Ce sont toutes ces choses que l'on nomme aujourd'hui : la littératie médiatique.

Elle cherche donc à rendre chaque personne active, autonome et critique dans la façon dont elle interagit avec les médias.

L'EAM s'intéresse aux contenus et langages médiatiques sonores, visuels ou multimodaux. Aux conditions sociales, économiques et culturelles de production et de réception des messages, ainsi qu'au fonctionnement technique des dispositifs et plateformes médiatiques.

Elle englobe alors l'ensemble des formes de communication médiatisée, qu'elles soient publiques ou privées, informatives, ludiques, etc... et couvre tous les médias contemporains.

C'est en ce sens que le CSEM indique que l'éducation aux médias permet aux citoyens de comprendre les médias comme des constructions techniques et sociales complexes qui participent à la formation de la réalité collective. Elle favorise alors leur capacité à déconstruire les représentations véhiculées, à exercer un jugement critique et à adopter une posture réflexive sur leurs propres usages médiatiques. Cette démarche contribue à former des citoyens responsables et conscients des enjeux démocratiques et interculturels dans une société complexe.

Maintenant que nous avons une définition de l'éducation aux médias selon plusieurs angles, le point le plus important selon moi est de bien savoir faire la différence entre une l'éducation aux médias et la littératie médiatique. C'est-à-dire que l'une mène à l'autre, l'EAM permet de développer une littératie médiatique.

La littératie médiatique correspond à : « *cet ensemble de compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain* » (Fastrez, 2010).

On peut donc comprendre petit à petit grâce aux notions vues ci-dessus, que l'éducation aux médias se rapporte aux pratiques permettant une construction de compétences et de savoirs sur les médias, tandis que la littératie médiatique est le résultat de ce processus. Autrement dit, l'EAM constitue le processus, et la littératie médiatique en est l'aboutissement.

2.1.2. Évolution historique de l'EAM

L'évolution de l'éducation aux médias trouve ses origines dans la pratique de la rhétorique développée au 5^{ème} siècle av. J.-C dans la Grèce antique. Celle-ci visait à enseigner l'art de la politique tout en contribuant au développement de la pensée critique (Hobbs & Jensen, 2009).

Selon Hobbs & Jensen (2009), l'éducation aux médias apparaît grâce à l'utilisation des médias et de la technologie dans l'éducation dans le 20^{ième} siècle. Au début de celui-ci, l'émergence du film vu comme un outil d'enseignement était perçu comme un changement majeur possible ; les images animées pour favoriser le développement des aptitudes rédactionnelles, l'analyse critique et les critères d'évaluation cinématographique.

Mais ce mouvement « d'éducation visuelle » a connu en partie un échec au milieu du siècle, dû au manque de cohérence dans le domaine et aux frictions entre les pédagogues (qui se méfiaient des objectifs commerciaux et le manque d'une vision commune) et le monde des affaires.

Dès les années 1920, le développement de la presse de masse, de la radio et du journalisme a soulevé des inquiétudes concernant la propagande, notamment avant la Seconde Guerre mondiale (Boler, 2023).

Une des premières idées de ce qui deviendra plus tard la théorie « protectionniste » en éducation aux médias a émergé très tôt. La théorie considérait la culture populaire comme une menace contagieuse pour les valeurs de la civilisation.

L'objectif de la littératie cinématographique qui a été influencée par le Royaume-Uni considérait l'éducation aux médias comme un moyen d'améliorer le sens critique des enfants ou bien alors comme une protection face à l'influence du cinéma Hollywoodien. Elle était pensée comme une « défense cognitive » contre le sensationnalisme et la propagande. (Hobbs & Jensen, 2009)

Au Canada durant les années 1960, l'émergence d'un domaine académique spécialisé en EAM, fusionnant les sciences de la communication et de l'éducation, a eu lieu. (Landry & Letellier, 2016). Les idées de Marshall McLuhan avec notamment son célèbre « le médium est le message » ont contribué à positionner le Canada comme un des premiers leaders. L'Ontario a ainsi mis en place un programme d'études secondaires dès 1987 (Boler, 2023).

Au cours de la seconde moitié du 20^{ième} siècle, des perspectives nouvelles sur l'EAM ont vu le jour, se détachant d'une simple crainte ou d'un rejet pour la culture de masse (Hobbs & Jensen, 2009).

Dans les années 1970, l'EAM a commencé à être considérée comme une pratique essentielle de la citoyenneté, associée à l'exercice des droits démocratiques et des obligations civiles. En

France, l'EAM est considérée comme l'un des piliers de la formation à la citoyenneté. (Corroy, 2022)

Durant la fin du 20^{ième} siècle, des débats importants ont vu le jour, notamment lors de séminaires aux États-Unis, concernant la nécessité pour l'EAM d'avoir une orientation politique ou idéologique claire et son acceptation d'un soutien financier de la part des entreprises médiatiques. (Hobbs & Jensen, 2009; Boler, 2023)

A la fin des années 1970, la notion de littéracie a connu une expansion pour englober la «lecture» ainsi que la production d'images, de vidéos, de musique et d'autres types de communication. La littératie médiatique critique, notamment, met l'accent sur l'analyse des contextes politiques, économiques et culturels des messages, et souligne que les étudiants sont des bâtisseurs actifs de la réalité plutôt que de simples martyrs. (Boler, 2023)

L'émergence du Web 2.0 et des outils numériques (près de 60 % de la population mondiale est connectée à Internet) a profondément modifié le panorama médiatique et les enjeux de l'EAM. (Boler, 2023)

On qualifie actuellement le paysage actuel d'« infodémie » (qui représente un excès d'informations qui nuit à la pensée rationnelle) et on parle aussi de l'époque de la « post-vérité » où l'émotion et les convictions personnelles prennent le pas sur les éléments factuels (Boler, 2023). L'enjeu majeur est dans l'expansion de la désinformation, qui est délibérément trompeuse, et de la mésinformation qui est involontairement fausse. (Boler, 2023)

La « compétence en outils » numériques a commencé à attirer l'attention au détriment des sujets traditionnellement considérés comme centraux dans l'EAM (comme la publicité, la propriété des médias, la violence). (Hobbs & Jensen, 2009)

Des cadres récents soulignent l'importance des compétences d'utilisateur actif et de créateur : la « citoyenneté numérique », les « nouvelles littératies médiatiques », (Hobbs & Jensen, 2009) et les littératies numériques, axées sur la production et l'implication. (Boler, 2023).

La littératie de l'actualité (News Literacy) a fortement augmenté après 2016, se concentrant sur la véracité et la fiabilité de l'information. (Boler, 2023). Le paysage numérique est complexe, caractérisés par des algorithmes biaisés, des bulles de filtrage, et une polarisation exacerbée par des émotions intenses (Boler, 2023).

Un autre courant est l'abandon des check-lists pour une évaluation rapide de l'information, préférant la lecture latérale, c'est-à-dire consulter la crédibilité d'une source en ouvrant de nouveaux onglets.

Il est aussi recommandé d'intégrer des méthodes de pleine conscience afin d'inciter les utilisateurs à faire une pause et à réfléchir avant de diffuser des informations. (Boler, 2023).

Selon Corroy (2022), l'histoire de l'EAM en Europe met en évidence un conflit entre l'héritage politique axé sur la citoyenneté et le besoin de tenir compte la rapidité des comportements des jeunes. Malgré ces efforts pour s'adapter, l'éducation européenne a souvent du mal à intégrer l'importance essentielle des médias dans la construction de l'identité des jeunes, privilégiant davantage des aspects liés à la citoyenneté ou la technique.

L'éducation aux médias ne cesse de se transformer, évoluant d'un focus initial sur la défense contre les médias de masse, vers une discipline globale dédiée à l'autonomisation des citoyens, englobant désormais les enjeux complexes liés à la production de contenu digital, de la vérification de la véracité des informations en ligne et de la gestion des interactions émotionnelles et identitaires dans l'univers numérique. (Boler, 2023; Hobbs & Jensen, 2009)

2.2. Enjeux actuels liés aux médias dans la société

La société dans laquelle nous sommes actuellement reflète une nécessité abondante de l'éducation aux médias face à l'environnement d'instantanéité et l'infobésité quotidienne dans laquelle évolue les jeunes citoyens (Soares & al., 2024).

Les sources d'informations, par exemple, sont de plus en plus compliquées à identifier dans l'écosystème actuel. Si un élève utilise l'IA pour une recherche, la réponse obtenue dépendra de l'application. Contrairement aux articles Wikipédia bien référencés, les textes générés par les grands modèles de langage (LLM) ne sont traditionnellement pas liés à des sources spécifiques. Les moteurs de recherche ont évolué pour fournir directement des informations (comme le « Knowledge Panel » de Google), et l'intégration de l'IA complique davantage la situation en proposant des résumés en langage naturel. (Sundin, 2025)

Les contenus médiatiques poussent les publics à se laisser guider par leurs émotions et à fonctionner selon le « modèle de l'intestin » c'est-à-dire de croire l'information avant de

l'évaluer. Cela mène au concept de la citoyenneté numérique, qui est considérée comme faisant « partie intégrante de l'éducation aux médias ». (Soares et al., 2024)

Selon Rani (2024), dans notre société actuelle, le rôle des médias est essentiel et recouvre de nombreux champs d'actions. Les médias offrent la principale source d'information, de divertissement et de communication sous toutes ses formes (radio, plateformes numériques, etc.). L'évolution des médias (de l'oral au numérique) a été transformée par l'avènement d'Internet et des technologies numériques, ce qui a démocratisé la production et la distribution des médias.

Les principaux enjeux sociétaux du rôle des médias couvrent de nombreuses problématiques importantes, y compris la circulation de l'information, la socialisation des jeunes et adolescents, les impacts sur l'opinion publique, ou encore les répercussions du contenu médiatique violent et à caractère sexuel explicite. L'évolution rapide du paysage médiatique, caractérisée par les technologies de communication de masse émergentes et le contenu généré par les utilisateurs, rend ces défis plus complexes, particulièrement en introduisant une certaine ambiguïté autour du concept d'exposition médiatique, notamment avec le multitâche médiatique, et en soulignant l'importance de l'exposition sélective. (Perse & Lambe, 2016)

2.3. L'éducation aux médias en Belgique et son insertion scolaire

Dans le contexte belge, l'EAM doit être envisagée en considérant la structure institutionnelle complexe du pays. Depuis 1977, la Belgique fonctionne en tant qu'État fédéral, évoluant vers une structure confédérale. Dans ce contexte, le niveau fédéral (national) a très peu de pouvoir en termes de régulation des médias et d'éducation (De Smedt, 2012). Ces secteurs se situent au niveau « communautaire » en rapport avec les langues et la culture, l'enseignement et le soutien aux individus. C'est donc pour cela que l'évolution de l'EAM doit être effectuée séparément pour les 3 communautés : la francophone, la flamande, et la germanophone. (De Smedt, 2012)

L'EAM en Communauté française a suivi un parcours institutionnel notable lancé par une initiative de praticiens pionniers, essentiellement des enseignants. (De Smedt, 2012)

C'est dans la décennie des années 1970 que coïncide le moment où les non-professionnels (dont certains enseignants) ont pu techniquement maîtriser les flux et les objets médiatiques audiovisuels (enregistrement, stockage, reproduction) (De Smedt, 2012). Avant cela, les discussions se concentraient sur des questions morales ou sur l'effet de masse des médias. (De Smedt, 2012)

Dans les années 1980, des groupes d'acteurs se sont formés autour du terme « éducation aux médias » (De Smedt, 2012). La Médiathèque de la Communauté française a assumé un rôle primordial en conduisant des études, ou encore en animant des formations, et en diffusant des manuels pour l'éducation aux médias audiovisuels. Durant cette période, le concept se mêlait fréquemment à « l'éducation audiovisuelle » ou à l'« alphabétisation », du fait de l'accent mis sur les éléments visuels et sonores (De Smedt, 2012). Dans une démocratie culturelle, l'engagement fédérateur était indispensable face à la domination des grands médias (Desmedt, 2012).

Dans les années 1990, l'EAM est reconnue et institutionnalisée en Communauté française, à la suite de la création du Conseil de l'Éducation aux Médias (CEM), qui a pour mission de conseiller le Gouvernement. Toutefois, c'est le Ministre de l'Éducation qui a établi le cadre politique à l'avance, en précisant qu'aucun cours spécifiquement dédié ne serait proposé (De Smedt, 2012). Par la suite, le Conseil de l'Éducation aux Médias a choisi de privilégier l'approche du « saupoudrage » dans les matières déjà présentes, notamment le français, l'histoire, la géographie, la philosophie, l'éthique et la religion et en faisait donc un thème transversal. Le rapport du CEM de 1995 définissait les objectifs comme le fait d'apprendre à être un « spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique » (De Smedt, 2012).

C'est dans les années 2000 que l'institutionnalisation évolue. Cependant, le paysage médiatique connaît de grandes transformations avec la propagation d'internet et l'augmentation de l'engagement interactif des utilisateurs (téléchargements, publication de contenus personnels, etc...). Malgré certains scandales médiatiques qui ont suscité la pression et appelant à un internet plus sûr, l'EAM en Communauté française a choisi d'aller à l'encontre de cette peur publique en encourageant une utilisation compétente et critique d'internet. Le CEM a aussi attribué des moyens à 3 centres de ressources pour assurer la formation et l'accompagnement des enseignants des différents réseaux scolaires (De Smedt, 2012) :

- Pour le réseau de la Communauté française (officiel) », Le Centre d'auto-éducation et l'éducation permanente de la Communauté française se plaçant à Tihange.

- Pour le réseau public subventionné officiel des écoles : Le Centre de l'Audiovisuel à Liège.
- Pour le réseau libre confessionnel subventionné : Média Animation, situé majoritairement à Bruxelles.

Du côté de la Flandre, de plus en plus d'associations et d'enseignants développent des initiatives d'EAM, mais sans coordination générale. Certaines sont soutenues par des organismes officiels, comme la cellule culturelle du département flamand de l'éducation (CANON Cultuurcel) (De Smedt, 2012).

En Flandre, en Wallonie et à Bruxelles, les initiatives d'EAM sont nombreuses mais limitées à des actions ponctuelles (cinéma, publicité, etc...) sans réelle structure durable ni approche globale des compétences médiatiques (De Smedt, 2012).

En 2009, la Communauté française a renouvelé son Conseil de l'éducation aux médias, rassemblant de façon élargie chercheurs, professionnels des médias, représentants de la société civile, de l'industrie et des administrations publiques (De Smedt, 2012).

En Flandre, la révision du tronc commun de l'enseignement secondaire (entrée en vigueur en 2010) met désormais l'accent sur le développement personnel, la participation à une société démocratique et multiculturelle, et les compétences clés. Parmi celles-ci figure l'éducation aux médias, définie comme la capacité à être vigilant face aux médias et à participer de manière réfléchie à la vie publique (De Smedt, 2012).

Depuis, l'EAM en Communauté française s'est concentrée sur la nécessité de créer un cadre conceptuel rigoureux pour définir les compétences attendues, en s'appuyant sur les recherches. L'approche est basée sur le concept de compétence, désignée par l'expression « littératie médiatique » depuis la fin des années 2000 (De Smedt & Fastrez, 2022).

En 2013, le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM) a élaboré un cadre général des compétences en éducation aux médias, et sur base des travaux de Fastrez (2010) et De Smedt & Fastrez (2022). Ce cadre est articulé autour de deux axes ; les objets médiatiques analysés selon leurs dimensions, et les activités médiatiques qui regroupent les compétences des médias (De Smedt & Fastrez, 2022).

Malgré l'existence de ce cadre, l'intégration de l'EAM dans le système scolaire reste encore inchangée et est décrite comme une « nébuleuse hétérogène d'initiatives locales et souvent ponctuelles » (De Smedt & Fastrez, 2022).

Le manque de formation spécifique est un défi majeur. L'EAM n'existe dans aucune formation des enseignants en Belgique francophone, et le diplôme du Master spécialisé actuel n'est pas reconnu comme titre requis pour enseigner (De Smedt & Fastrez, 2022).

L'EAM doit préparer les citoyens à s'intégrer d'un point de vue technique, social et informationnel dans un système médiatique mondial. Cela inclut la capacité à « jouer, déjouer ou se jouer des stratégies robotiques » liées à la « gouvernamentalité algorithmique ». (De Smedt & Fastrez, 2022). Les nouvelles réformes scolaires, comme le « Pacte pour un enseignement d'excellence », mettaient l'accent sur l'amélioration des fonctions classiques de l'école (évaluées par PISA) et la réduction des dépenses, plutôt que sur l'intégration d'un vaste projet d'EAM durable (De Smedt & Fastrez, 2022).

En résumé, depuis 2012, l'EAM en Belgique francophone a consolidé sa base théorique avec l'adoption du cadre de littératie médiatique, mais l'implantation effective dans le système scolaire reste largement freinée par l'absence d'une matière spécifique, le manque de formation des enseignants et des priorités politiques qui privilégient l'optimisation des missions actuelles (De Smedt & Fastrez, 2022).

2.4. La RFIE

En Belgique, la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) a été conçue pour répondre à plusieurs constats et besoins dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence et a été établie par le décret du 7 février 2019, puis modifiée par le décret du 2 décembre 2021. Le but de cette réforme est de définir les compétences que doivent acquérir les futurs enseignants (CSEM, 2022).

Le CSEM a construit une note d'orientation pour soutenir l'intégration de l'EAM dans la RFIE. Cette intégration se fait de manière transversale et elle doit être prise en compte dans le développement de toutes les autres compétences définies pour le futur enseignant (CSEM, 2022).

De la section 1 à la section 3, l'EAM doit être intégrée transversalement dans tous les axes de du cursus et est très importante car elle n'est pas définie comme une discipline distincte mais

doit assurer que chaque étudiant, à la conclusion du tronc commun, détient les aptitudes médiatiques requises pour exercer une citoyenneté active, critique et responsable (CSEM, 2022).

Ceci vise à atteindre l'objectif principal d'ajuster les compétences et connaissances proposées aux étudiants aux besoins de notre société actuelle qui est caractérisée notamment par la révolution numérique et la hausse de la quantité d'informations accessibles. (CSEM, 2022).

La note du CSEM insiste également sur la nécessité de distinguer l'EAM de l'éducation aux outils numériques, malgré leur complémentarité. Historiquement l'EAM était abordée dans une activité d'apprentissage nommée AMTICE (Apports des Médias et des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) en parallèle d'un cours, lui, centré sur l'utilisation des outils numériques (TICe) (CSEM, 2022).

Cependant, les objectifs diffèrent, il y a l'éducation aux outils numériques qui se focalise sur l'adoption des outils numériques (applications, sites web, tablettes, tableaux blancs interactifs) pour servir l'enseignement d'une discipline et développer des compétences techniques et réflexives sur l'intégration pertinente du numérique. Et il y a l'EAM qui vise à développer des compétences fondamentales pour intégrer l'EAM dans diverses situations d'apprentissage. Son objet d'étude peut être numérique (réseaux sociaux, Internet) ou non numérique (presse écrite, radio), et elle prépare le citoyen à jouer un rôle actif, critique et responsable dans une société démocratique (CSEM, 2022). Le CSEM exprime donc une crainte que, dans la réforme, l'éducation aux outils numériques prenne le dessus sur l'EAM en raison du manque de clarté concernant les objectifs d'apprentissage (CSEM, 2022).

Le CSEM (2022) a identifié cinq besoins principaux que la formation initiale doit couvrir pour les futurs enseignants :

- Maîtriser les concepts de base de l'EAM et distinguer l'EAM de l'éducation au numérique.
- Saisir le fonctionnement des paysages médiatiques (modèles économiques, langages spécifiques, influence sur les rapports sociaux).
- Repérer les points d'entrée en EAM au sein des référentiels disciplinaires.
- Développer les usages médiatiques numériques réfléchis des enseignants, non seulement le "comment utiliser l'outil," mais aussi la critique des représentations véhiculées.
- Apprendre à enseigner l'éducation aux médias en développant des stratégies didactiques pour travailler les compétences critiques.

Pour répondre à ces besoins, selon CSEM (2022) une formation initiale en EAM devrait s'articuler autour de trois axes complémentaires :

- Formation en « littératie médiatique » : développer les compétences critiques d'analyse des médias chez le futur enseignant.
- Formation développant les compétences en production médiatique : apprendre à écrire et à organiser son environnement médiatique.
- Formation en « éducation aux médias » (compétences didactiques) : développer les compétences didactiques en croisant les disciplines et en s'appuyant sur des projets transdisciplinaires.

Le CSEM encourage chaque établissement à concevoir ou repenser l'intégration de l'EAM de manière structurée, sans imposer un modèle unique (par exemple, un cours spécifique, des ateliers de formation professionnelle, des semaines transversales, ou une activité d'apprentissage intégrée à une unité d'enseignement) (CSEM, 2022).

3. Problématique et question de recherche

3.1. Synthèse critique des constats

L'analyse de la littérature scientifique révèle qu'il y a une nécessité de l'éducation aux médias dans les sociétés actuelles, qui sont marquées par un excès d'information, la digitalisation et la complexification croissante des environnements médiatiques. Aujourd'hui, l'éducation aux médias et à l'information est considérée comme un élément clé de la formation citoyenne, visant à développer des compétences critiques, réflexives et indépendantes vis-à-vis des médias, qu'ils soient traditionnels ou numériques.

Même si l'EAM est reconnue d'une part sur le plan théorique, et d'autre part sur le plan institutionnel. La littérature montre qu'il existe beaucoup de divergences dans sa compréhension. L'EAM peut être vue comme une analyse critique des médias, ou bien comme un ensemble de compétences techniques liées au numérique, ou encore comme un moyen de favoriser la participation citoyenne. C'est à travers cette diversité que se reflète la richesse de ce domaine, mais cela peut également créer une certaine confusion, et par ailleurs compliquer son intégration dans les programmes de formation, notamment pour la formation initiale des enseignants.

Sur le plan historique, l'EAM apparaît comme une discipline en constante évolution, car l'on passe d'une perspective initialement protectionniste qui visait à prémunir les publics contre les effets qui étaient jugés néfastes des médias de masse, à une approche plutôt émancipatrice, centrée sur le développement de l'autonomie des citoyens. Cette évolution s'est accélérée avec l'émergence du numérique, du Web 2.0 et plus récemment de l'intelligence artificielle. Ces évolutions ont pu transformer les modes de production, de diffusion et de réception de l'information. Les enjeux actuels ne se limitent donc plus à la simple compréhension des messages médiatiques, mais englobent aussi l'influence des algorithmes, la désinformation et la construction de son identité en ligne.

Dans le contexte scolaire belge francophone, bien que l'EAM soit reconnue de manière institutionnelle, son intégration dans le système scolaire reste fragmentée, reposant majoritairement sur des initiatives locales, et souvent dépendantes de l'engagement individuel des enseignants.

Ce constat est préoccupant pour la formation initiale des enseignants. Il y a une absence de formation spécifique et structurée en EAM dans les cursus, ainsi qu'une confusion fréquente entre éducation aux médias et éducation aux outils numériques. Cette confusion a pour effet de réduire l'EAM à un aspect purement technique, en négligeant ses enjeux critiques, culturels et citoyens. Cependant, la littérature insiste sur le fait que la maîtrise technique des outils ne suffit pas à former des enseignants capables d'accompagner les élèves dans une compréhension approfondie et critique des médias.

La Réforme de la Formation Initiale des Enseignants (RFIE) offre une grande opportunité, en réaffirmant l'importance de l'EAM et en prévoyant d'assurer que les futurs enseignants détiennent les aptitudes médiatiques requises pour exercer une citoyenneté active, critique et responsable. Néanmoins, le CSEM² exprime une crainte, comme susmentionné, que l'éducation aux outils numériques prenne le dessus sur l'EAM en raison de l'absence de clarté dans les objectifs d'apprentissage. L'EAM doit préparer les citoyens à s'intégrer d'un point de vue technique, social et informationnel dans un système médiatique mondial, ce qui nécessite de former les futurs enseignants non seulement à la littératie médiatique et à la production de contenu, mais aussi aux compétences didactiques pour enseigner la critique de manière transversale.

² Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias

3.2. Problématique développée

On parle de plus en plus de l'importance de l'éducation aux médias pour développer la pensée critique et l'autonomie des citoyens. Pourtant, dans la réalité, je constate que cette dimension reste souvent en retrait, au sein des parcours de formation des enseignants. Certes, l'EAM est citée dans énormément de discours, de façon transversale ou directement mentionnée : mais sur le terrain, son intégration dans les programmes de formation reste partielle.

Ce constat est d'autant plus préoccupant que les enseignants, aujourd'hui, et comme susdit, font face à des élèves constamment exposés à une avalanche d'informations, de contenus numériques, et à des opinions parfois trompeuses. Leur mission ne se limite plus à la transmission simple de savoirs : ils sont bien plus que des « profs de matière ». Ce sont eux qui aident les jeunes à faire le tri, à comprendre le monde et à utiliser les outils numériques avec discernement. Ils forment à une citoyenneté critique et active. Mais pour jouer pleinement ce rôle, il faut d'abord qu'eux-mêmes aient reçu une véritable formation à ces compétences complexes.

Face à ces enjeux, la RFIE, affiche une volonté de moderniser le système. Ce nouveau référentiel introduit des compétences transversales, dont l'EAM. Ce qui laisse sous-entendre une meilleure prise en compte de celle-ci. Mais il faut se rappeler que ce n'est pas parce qu'un sujet est mentionné dans un texte qu'il devient automatiquement une réalité dans la pratique. C'est là que se situe ma réflexion : comment mesurer concrètement la place de l'EAM dans le cursus des enseignants ? Plus précisément, a-t-elle vraiment une place omniprésente, transversale ou est-elle absente de certains cursus ? Pour répondre à cette question, je me suis plongée directement au cœur des programmes de formation des enseignants afin de comprendre si l'EAM y est réellement intégrée.

À travers ce travail, ce qui m'intéresse, ce n'est pas seulement de vérifier la présence de l'EAM dans les programmes. Il ne suffit pas de regarder ce que prévoit la réforme : il faut évaluer si cela répond vraiment aux besoins de formation des enseignants pour affronter les défis d'aujourd'hui et donc de savoir si elle permet aux futurs enseignants de détenir les compétences nécessaires dans ce domaine.

Selon moi, l'éducation aux médias ne peut plus être considérée comme un simple atout ou une compétence secondaire. Elle doit être pensée de nos jours comme l'un des piliers du métier d'enseignant, mais pour que cela devienne une réalité, il faut que l'EAM soit explicitement intégrée dans les programmes de formation, portée par des formateurs compétents, et reconnue comme fondamentale par les futurs enseignants eux-mêmes.

3.3. Question de recherche

A la lumière des enjeux et constats que j'ai pu relever, ma recherche se forme autour d'une question centrale :

Quelle est la place de l'éducation aux médias dans les programmes de formation initiale des enseignants dans chaque discipline des sciences de l'éducation et de l'enseignement de la section 3 de l'Henallux (Haute école de Namur, Liège et Luxembourg) ?

Cette question vise à comprendre dans quelle mesure l'EAM est intégrée dans le curriculum destiné aux futurs enseignants de la section 3.

4. Méthodologie

4.1. Approche méthodologique

Ce travail s'inscrit dans une démarche qualitative, à la fois descriptive et comparative, en s'appuyant sur les approches méthodologiques proposées par Landry et Roussel (2023). Cette approche est conçue pour être reproductible et adaptable (Landry et Roussel, 2023).

En suivant cette optique, ma recherche repose sur une étude de cas menée au sein de l'établissement de l'Henallux sur les programmes de formation des enseignants de la section 3 des sciences de l'éducation et de l'enseignement et compte en tout 7 masters. Il est important de noter que l'analyse de ces master s'est fait pour l'année académique 2025/2026 et sont donc les programmes officiels sous la RFIE.

La méthodologie proposée par Landry et Roussel (2023) est une méthode qualitative systématique conçue en 2 phases, et permet donc d'analyser en profondeur d'une part, l'ensemble du contenu d'éducation aux médias d'un programme scolaire et les compétences en littératie médiatique qui en découlent et permettent donc de finalement évaluer la place de l'EAM en général abordée dans ces cursus.

Les deux phases permettent d'atteindre des objectifs différents. Pour la première phase, il s'agit de pouvoir identifier, catégoriser et organiser les discours pédagogiques qui sont liés à

l'éducation aux médias. Il faut donc construire un corpus à partir des documents que j'ai sélectionnés et qui sont les programmes de ces cursus et qui sont librement accessibles en ligne, et ensuite organiser ce corpus. J'ai organisé mon corpus, c'est-à-dire les passages pertinents que j'ai pu extraire, dans un tableur Excel où chaque ligne représente les différentes étapes des phases.

Cette première phase permet donc de créer une liste de mots-clés liés aux médias, ensuite replacer chaque énoncé dans un ancrage curriculaire qui permet de repérer son contexte d'origine. Et puis, y extraire les actions référencées et les objets d'apprentissage.

La deuxième phase consiste à convertir les discours pédagogiques en compétences médiatiques. Cela est possible grâce au cadre théorique choisit permettant de définir les compétences en littératie médiatique. Et il faut donc identifier les catégories de compétences et puis créer une nouvelle matrice pour chaque discipline afin qu'elle ait une matrice unique qui la représente.

Voici ci-dessous des explications méthodologiques détaillées des deux phases fondamentales de la méthodologie :

Phase 1 : Identification, constitution et organisation des discours pédagogiques.

A. Constitution et organisation du corpus.

Pour mon analyse, le corpus sera constitué de l'ensemble des passages pertinents retenus dans les programmes officiels et peuvent donc comprendre les contenus de l'unité d'enseignement, les acquis d'apprentissage (objectifs d'apprentissage) de l'unité d'enseignement, les activités d'apprentissage prévues et méthodes d'enseignement, et pour finir les modalités d'évaluation et critères compris dans les programmes.

J'ai choisi d'analyser le programme de chaque discipline de la section 3 de la formation initiale des enseignants à l'Henallux des sciences de l'éducation et de l'enseignement, et cela s'applique à ces masters :

- *RFIE - Master en enseignement section 3 : éducation physique et éducation à la santé*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : français, français langue étrangère et français langue d'apprentissage*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : français et religion*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : langues germaniques*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : mathématiques et formation numérique*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : sciences*
- *RFIE - Master en enseignement section 3 : sciences humaines*

Le corpus des données extraites pour l'analyse de ces masters sont repris en annexes.

B. Extraction et repositionnement des discours.

L'analyse sera ensuite menée en ne sélectionnant que les cours faisant explicitement mention de critères liés à l'éducation aux médias et seront retenus pour l'analyse détaillée.

Cette étape vise donc à construire une liste de mots-clés pour représenter le lexique des discours médiatiques utilisés dans les programmes.

C. Catégorisation.

Cette étape venant de la méthodologie de Landry et Roussel (2023), est une étape de classification des extraits sélectionnés dans **4 arborescences distinctes**, qui apparaîtront dans mon tableur Excel sous forme de **4 colonnes** :

- **Fondations-Convictions** : Cette catégorie regroupe les énoncés qui visent à « justifier » l'action éducative. Les énoncés qui sont donc repris dans cette colonne expriment des convictions ou des principes éthiques liés aux médias. Ils permettent de préciser la manière dont les médias sont représentés (par exemple leur rôle, leurs effets sur les élèves, etc...) ainsi que les responsabilités attribuées aux acteurs éducatifs.
- **Actions** : Cette catégorie rassemble les capacités attendues des acteurs. Cette approche est essentiellement centrée sur le verbe présent dans l'extrait sélectionné et est remplacé à l'infinitif, par exemple : rechercher, utiliser, analyser, etc...
- **Objets d'apprentissage** : Ceux-ci sont les contenus, thèmes ou objets sur lesquels portent les actions, par exemple : sources documentaire, outils numériques, articles, etc...
- **Ancrages curriculaires** : Afin de garder le contexte d'énonciation, et pour une question d'organisation, la première colonne de mon document qui me sert de repère pour mon analyse sera complétée par le nom du cours dans lequel l'extrait que j'ai sélectionné se trouve. Cela permet de recontextualiser le texte dans son contexte initial.

Phase 2 : Identification des orientations en littératie médiatique.

L'objectif de cette phase est d'avant tout sélectionner un cadre théorique pour la littératie médiatique, et puis de convertir les extraits des programmes de chaque discipline que l'on a traité en phase 1, pour les faire correspondre à des compétences se trouvant dans une matrice, que nous aborderons plus loin dans cette partie.

A. Sélection et justification du cadre théorique.

On sélectionne ici, comme dit plus haut, un cadre théorique de littératie médiatique qui utilise une définition claire des compétences impliquées et une architecture des compétences bien définie et interconnectée.

Dans la méthodologie de Landry et Roussel (2023), le cadre théorique s'appuie sur la matrice des compétences en éducation aux médias utilisé par le CSEM (Conseil supérieur de l'éducation aux médias).

Et ce cadre s'appuie sur une proposition théorique qui a été élaborée par un groupe de recherche GReMS (Knowledge Mediation Research Group) de l'Université catholique de Louvain (Fastrez, 2010 ; Fastrez & De Smedt, 2012 ; Fastrez & Philippette, 2017, lu dans Landry et Roussel, 2023).

Dimension Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 1 : Matrice de compétences (Fastrez, 2010).

Cette matrice s'articule donc autour de ces 4 domaines d'activités selon Fastrez (2010) :

- **Lecture** : Correspond à l'activité de réception d'un objet médiatique existant. Le lecteur est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques.
- **Écriture** : Concerne la capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques (individuelles ou collectives).
- **Navigation** : Concerne les activités qui se concentrent sur une collection de documents médiatiques entretenant des relations. Elle est délimitée par deux types d'activités : la recherche : Activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs éléments correspondant à des critères choisis sciemment) et l'exploration : Activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles (repérer et situer les formats, figures langagières, technologies, acteurs, etc.).
- **Organisation** : Concerne la structuration conceptuelle d'un ensemble de documents (par exemple, catégoriser par genre ou par langage) et la mise en œuvre des outils techno-sémiotiques qui réifient ces formes d'organisation (logiciels, interfaces pour gérer des collections de documents, courriels, photos, etc., y compris les sites de réseaux sociaux).

Et ensuite, autour de 3 dimensions, toujours selon Fastrez (2010) qui sont :

- **La dimension informationnelle** : cette dimension se rapporte au fait que les documents et dispositifs médiatiques sont des systèmes signifiants conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs. L'utilisateur peut porter son attention sur trois classes de propriétés : les propriétés formelles de l'objet (durée, couleurs, texture), les objets référentiels (ce à quoi le dispositif fait référence, ex. : un événement historique ou une actualité) et les modes de signification propres (l'appareil conceptuel de la sémiotique, les registres sémiotiques utilisés : texte, son, image).
- **La dimension technique** : Se rapporte au processus de production technique des objets médiatiques (un journal, un film, un site web sont produits à l'aide de dispositifs techniques). Cette dimension inclut le fonctionnement technique des objets, leur

fonction, la sémiotique de leurs interfaces, leur interconnexion, et les problématiques technologiques qui y sont liées. Elle s'intéresse à la maîtrise opérationnelle de la technologie et à la compréhension critique de son fonctionnement et des enjeux associés.

- **La dimension sociale :** Se rapporte au contexte relationnel dans lequel prend place la communication. Cette dimension inclut les acteurs (institutions, personnes) qui produisent et diffusent l'objet, leurs intentions, les effets produits, les modèles culturels, les usages sociaux attachés à la réception et les principes liés à l'usage responsable et éthique. Cela concerne notamment la capacité à évoluer au sein de communautés diverses et à s'approprier des normes et des formes d'interaction sociale alternatives.

Le croisement de ces axes et dimensions donne lieu à une matrice de douze catégories de compétences, chacune étant définie par ses propres caractéristiques et ses relations avec les autres. (Fastrez & De Smedt, 2012, lu dans Landry & Roussel, 2023)

La matrice du CSEM proposé en 2016 définit donc chaque interconnexion avec des sous-catégories et d'autres détails afin de mieux comprendre chaque compétence, mais cela représenterait une trop grosse quantité d'information à inclure dans ce mémoire alors voici ci-dessous un résumé des « définitions » des 12 catégories de la matrice.

		Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale
		1. Forme-objet 2. Contenu transmissible 3. Système de signes	1. Dispositifs médiatiques 2. Usages médiatiques 3. Enjeux médiatiques	1. Contextes et usages 2. Destinataires et destinataires 3. Attentes et effets
		Les compétences s'exercent sur :		
Média	Lire :	Le contenu des médias et les systèmes de représentations qu'ils utilisent.	Les techniques nécessaires pour réceptionner les médias et accéder à leur lecture.	Le contexte de production institutionnel des médias, les intentions de leurs concepteurs, les stéréotypes culturels qu'ils renforcent, etc.
	Écrire :	Les langages et les genres que ces productions médiatiques utilisent.	Les opérations techniques que les productions médiatiques impliquent.	Les diverses relations interpersonnelles que ces productions médiatiques impliquent.
Corpus de médias	Naviguer :	La recherche et la sélection de documents ou de médias en fonction de leur sujet ou de leur genre.	La recherche et la sélection de la technologie qui permet d'atteindre ses objectifs.	La recherche et la sélection de documents ou de médias en fonction de critères liés aux contextes sociaux de leur production, de leur circulation ou de leur réception.
	Organiser :	La conservation, le classement, l'annotation, l'archivage et la sécurisation des médias trouvés, produits et partagés au fil d'usages médiatiques.	La connaissance ou l'imagination d'alternatives en matière d'appareils, de logiciels, de services informatiques, etc. et leur catégorisation selon leurs modes d'interopérabilité possibles.	La catégorisation de ses communications médiatisées en fonction du type de relation entretenue avec la variété de ses interlocuteurs en vue d'en adapter leurs modalités.

Figure 2 : récapitulatif des catégories de compétences médiatiques (CSEM, 2016)

B. Conversion des discours en compétences médiatiques et création de la matrice comparative.

- Correspondance : chaque énoncé classé comme Action et Objet d'apprentissage en phase 1 est placé dans une catégorie de compétence spécifique du cadre théorique sélectionné précédemment.

- Quantification : Chaque compétence de la matrice se verra attribuer un certain nombre d'énoncés. Cette quantification est utilisée comme un indicateur de l'importance et de la position de la compétence dans les programmes de l'Henallux.

Le croisement de ces données permettra de produire une matrice de littératie médiatique propre à chaque programme.

4.1.1. **Justification des données**

Le choix de focaliser l'analyse documentaire sur le programme de formation initiale des enseignants des sciences de l'éducation et de l'enseignement de la section 3 de chaque discipline de l'Henallux repose sur plusieurs critères :

- La disponibilité des programmes, car j'avais facilement accès aux versions complètes des programmes et me permettais donc une analyse directe de ceux-ci par mes propres moyens.
- La représentativité est tout de même présente bien que je ne me concentre que sur une seule institution, car l'organisation des programmes doit suivre les prescriptions officielles de la Fédération Wallonie-Bruxelles et que les programmes comptent tout de même +/- 50 cours à analyser chacun, et donc la richesse du contenu que m'offrent ces programmes est suffisamment large.

5. Résultats

La présentation des résultats s'articule autour des 2 phases mentionnées dans la méthodologie de Landry et Roussel (2023). Elle commence par l'analyse des discours pédagogiques pour ensuite procéder à la conversion de ces discours en catégories de compétences de littératie médiatique et à la production de la matrice.

5.1. Master en enseignement section 3 : éducation physique et éducation à la santé

Phase 1

Pour cette discipline, j'ai procédé à l'extraction de **9 énoncés** pertinents grâce à l'aide des mots-clés liés aux médias. Voici les mots-clés identifiés que comportaient le programme de cette discipline : « *numérique* », « *médias* », « *TICS* », « *médiatiques* » et « *vidéos* ».

Numérique	Médias	TICS	Médiatiques	Vidéos
6	1	1	1	1

Pour cette discipline, j'ai pu procéder à l'extraction de 9 énoncés pertinents à l'aide des mots-clés liés aux médias pré-établis, dont 8 énoncés différents. Un même énoncé apparaît dans plusieurs cours différents : « **Identifier et rechercher des ressources documentaires (dont numériques)...** »

Au niveau de l'ancrage curriculaire, les énoncés provenaient chacun de cours différents mis à part pour 1 cours où un énoncé est revenu 2x, celui de : « **Enseignant en éducation physique** ».

Cela nous permet donc de comprendre que l'intégration des contenus liés aux médias est multidisciplinaires.

Ensuite, au niveau des fondations et convictions, aucun extrait ne présente de principes directeurs moraux ou de justifications sociales et politiques qui justifient l'action éducative en matière de médias.

La colonne reprenant les actions permet de dresser l'inventaire des actions attendues des acteurs éducatifs en matière de médias et la classification centrée sur le verbe a pu me démontrer que certains d'entre eux étaient fréquents dans les énoncés pertinents extraits. Voici les actions principales retenues :

Identifier et rechercher	3x
Utiliser	2x
Lire	1x
Observer et analyser	1x
Trouver et évaluer	1x
Extraire	1x

Le curriculum met valorise principalement les actions de **recherche** qui apparaissent à quelques reprises, les actions d'analyse et techniques apparaissent également mais de façon moins omniprésente.

Ensuite, au niveau des objets d'apprentissage, certains contenus et thèmes apparaissent également plus fréquemment que d'autres. Notamment **les ressources documentaires, notamment numériques** qui représentent la catégorie la plus souvent utilisée et incluant alors des articles, des supports médiatiques et des grilles d'observations. La diversité des ressources documentaires témoigne donc d'une recherche active d'informations sur différents types de contenu. **Les outils numériques** et les **plateformes d'apprentissage** apparaissent eux aussi et leur présence dans cette arborescence nous montre qu'il y a bien une intégration progressive des technologies dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et confirme donc le rôle central des TIC dans les dispositifs pédagogiques observés.

La pertinence des sources, y compris médiatiques est également présente et donc l'évaluation de la fiabilité de l'information montre que les pratiques s'inscrivent dans une démarche critique, qui est essentielle dans un usage « raisonné » du numérique.

Enfin, l'usage des **supports vidéos** afin d'extraire des informations pertinentes liées à des observations pratiques professionnelles constitue une approche réflexive des pratiques via le numérique.

Phase 2

La phase 2, comme expliqué plus haut, permet de convertir les énoncés d'actions et d'objets d'apprentissage en catégories de compétences médiatiques, et donc de créer une matrice générée par le croisement de 4 domaines de compétences, et de 3 dimensions. Pour le master section 3 en éducation physique et éducation à la santé, voici la matrice :

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	1	1	0	2
Écriture	0	2	0	2
Navigation	5	2	2	9
Organisation	0	0	0	0
Total	6	5	2	

Domaines d'activité.

On peut directement constater que le domaine d'activité principal est celui de la **navigation**. Le curriculum met l'accent sur la recherche et l'exploration et met l'accent sur les compétences qui ont « le plus gagné en importance avec le développement des technologies de communication en réseau » (Fastrez, 2010). Plusieurs extraits dans ce programme sont des exemples directs de la navigation et permettent de confirmer la théorie, tel que : "**Identifier et rechercher des ressources documentaires variées (dont numériques)**", ou encore « **Trouver et évaluer la pertinence de différentes sources** » qui sont des actes d'exploration ou de recherche.

Les domaines de **lecture et d'écriture** sont également présents dans le cursus de ce master mais bien moins que le domaine de la navigation, ils prennent en compte la réception d'un objet

unique médiatique et la création/diffusion de celui-ci. Ces compétences, bien que moins omniprésentes sont celles qui sont très proches de la « pure » définition de l'éducation aux médias. (Fastrez, 2010). Par exemple : « **Lectures d'articles et supports médias associées aux notions du cours.** » qui implique précisément le domaine de la lecture permettant de recevoir un objet médiatique existant.

Pour le domaine d'activité de **l'organisation**, celui-ci est totalement absent du parcours et montre donc qu'ils accordent moins d'importance à la classification et la répartition des médias.

La forte concentration dans le domaine de navigation positionne ce programme dans le coin inférieur droit de la matrice (voir figure 2), qui est précisément là où se concentrent les compétences spécifiquement appelées par les médias émergents. (Fastrez, 2010)

Dimensions.

Les 3 dimensions (informationnelle, technique et sociale) sont mobilisées dans le master de ce programme. Avec un accent particulier sur la **dimension informationnelle** qui permet aux étudiants d'être capables de se concentrer sur les 3 aspects importants de cette dimension c'est-à-dire les caractéristiques de l'objet, le fait de comprendre les représentations qu'il véhicule, mais aussi d'identifier les significations des signes. (CSEM, 2016) C'est évidemment ce qu'on retrouve dans certains extraits que j'ai sélectionnés de ce programme, comme par exemple : « **Lectures d'articles et supports médias associées aux notions du cours.** ».

Ensuite, la dimension technique se rapportant au fonctionnement technique des objets médiatiques (CSEM, 2016), est la deuxième compétence la plus présente dans le programme et met en évidence que l'étudiant doit être capable de soit comprendre les dispositifs techniques, les usages de celui-ci ou alors les enjeux techniques. (CSEM, 2016) Nous pouvons le voir avec un exemple de cet extrait « **Utiliser une plate-forme numérique d'apprentissage.** » ou l'étudiant doit maîtriser des opérations techniques que cette production médiatique implique.

Et pour finir, la troisième dimension et la moins présente est la **dimension sociale**, qui englobe le contexte relationnel lié aux médias. On peut voir que les étudiants doivent pouvoir être capables de comprendre les contextes et usages, c'est-à-dire les contextes de production, enjeux éthiques etc... ou alors encore les rôles des destinateurs et destinataires (Fastrez, 2010). Par

exemple avec cet extrait : « **Identifier et rechercher des ressources documentaires (dont numériques) en lien au développement de l'enfant.** ».

Enfin, en croisant les données de ce tableau, la compétence prédominante de celui-ci est la **navigation informationnelle**, définie par le CSEM (2016), et met donc en avant que ce master privilégie la recherche et le choix de documents ou de médias selon leur thème ou leur type.

On peut facilement comprendre que l'éducation au numérique est réellement présente en comparaison à l'EAM qui n'est pas mise en avant. Les résultats confirment alors que le cursus traite le média le média comme un outil pédagogique dans ce master d'éducation physique et éducation à la santé. C'est-à-dire qu'il forme l'enseignant à être techniquement autonome mais pas à enseigner la critique des médias à ses élèves.

5.2. RFIE Master en enseignement section 3 : sciences humaines

Phase 1

Pour la discipline du master en sciences humaines, **27 extraits** pertinents sont ressortis en utilisant la liste des mots-clés créée auparavant, ce qui le rend plus riche que le master précédent. Les mots-clés identifiés dans les extraits sont ceux-ci : « **numériques** », « **internet** », « **logiciel** », « **multimédia** », « **réseaux sociaux** », « **virtuelles** », « **médiatiques** », « **IA** », « **TIC** », « **médias** », « **radios** », « **télévisuels** ».

Afin d'être moins redondant dans l'analyse des résultats, le décompte ne contera que les mots les plus présents, et pour ce master ci, c'est une forte présence du mot « numérique » qui apparaît 14x dans la sélection d'extraits.

Encore une fois, un certain énoncé apparaît dans différents cours : "**Identifier et rechercher des ressources documentaires variées (dont numériques) pour construire son action pédagogique.**"

Les extraits sélectionnés apparaissent dans plus de 15 matières différentes, avec plusieurs extraits présents dans certains cours tels que : « **Enseigner de la S1 à la S3** » ou encore « **Les rapports sociaux** ». L'intégration des contenus liés aux médias est elle aussi pluridisciplinaire dans le cadre de ce master.

Ensuite, au niveau de l'arborescence des fondations et convictions, aucun extrait ne présente de principes directeurs moraux ou de justifications sociales et politiques qui justifient l'action éducative en matière de médias.

Au niveau des actions identifiées dans les extraits sélectionnés, les voici, avec leur niveau d'importance :

Les actions qui revenaient le plus souvent étaient des actions de recherche et de traitement de l'information comme : « **identifier** », « **rechercher** », « **sélectionner** », « **trouver** », ... avec une forte récurrence de l'action « **identifier** » qui apparaît en tout 11x, et l'action « **rechercher** » 5x. Ensuite, des actions d'analyse et de réflexion font également apparition dans les extraits, par exemple : « **analyser** », « **comparer** », « **justifier** », etc... Une troisième sorte d'actions apparaît, et fait référence à des actions de création et de production : « **rédiger** », « **créer** », « **construire** », etc... Et enfin, des actions de gestion sont elles aussi présentes dans les extraits, telles que : « **utiliser** », « **gérer** », etc...

Au niveau des objets d'apprentissage, l'analyse des extraits identifiés met en évidence une grande diversité de ces objets liés aux usages du numérique et aux médias dans le cadre de ce master en sciences humaines. Comme pour le master en éducation physique et à la santé, il y a une forte présence concernant l'exploitation des **ressources documentaires variées, souvent numériques** montrant alors l'importance qui y est accordée afin de maîtriser ces supports dans la formation.

Au-delà de l'aspect documentaire décrit ci-dessus, les extraits mettent en évidence des objets d'apprentissage orientés vers les **contenus numériques eux-mêmes**. Certains objets portent sur des logiciels de traitement de texte, ou encore sur des présentations visuelles ou des infographies, etc... ce qui vise à habituer les étudiants aux contenus numériques contemporains.

Ensuite, d'autres objets d'apprentissage relèvent plutôt d'une approche socio-culturelle du numérique, qui correspond bien avec l'orientation de ce master. Plusieurs extraits font référence par exemple aux « **modes de présentation de soi dans l'espace numérique** », « **du pouvoir exercé par les influenceurs au travers de pratiques numériques** » ou encore aux « **règles qui encadrent et limitent les pratiques virtuelles** ». Ce qui induit une réflexion sur les transformations sociales que provoquent les technologies et les médias.

On retrouve aussi des objets d'apprentissage plus critiques qui tournent autour de « **l'information journalistique, de ses caractéristiques, de ses enjeux et ses limites, ...** » quel que soit le média et soulignant l'importance d'une éducation aux médias.

Et enfin on retrouve des enjeux contemporains comme « **la place de l'IA dans la production des savoirs** » ou « **l'utilisation d'outils d'évaluation numériques et liés à l'IA** ». Le cursus accorde donc une petite importance aux évolutions actuelles du numérique éducatif.

Phase 2

Rentrons maintenant dans la phase 2 afin de convertir les actions et objets d'apprentissage, en compétences médiatiques pour ce master en sciences humaines.

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	1	1	2	4
Écriture	3	5	1	9
Navigation	15	4	11	30
Organisation	2	2	2	6
Total	21	12	16	

Domaines d'activité

Au niveau des domaines d'activités, le plus sollicité est celui de la **navigation** et s'aligne donc encore une fois sur l'évolution de la littératie médiatique contemporaine selon Fastrez (2010) car il inclut la recherche et l'exploration, et ce sont exactement des actions qui sont reprises de nombreuses fois dans ce cursus. Par exemple, le fait d'« **Identifier des modes de présentation de soi et de relation aux autres dans l'espace numérique et leurs effets sur soi et sur les**

autres. » demande à l'étudiant d'effectuer une activité d'exploration et de sélection d'informations dans l'environnement médiatique. Ce domaine est devenu d'autant plus important à cause de la surabondance d'information. (Boler, 2023)

Le deuxième domaine d'activité le plus présent dans ce programme est celui de **l'écriture**. Le fait de créer et de diffuser des productions médiatiques (Fastrez, 2010) est donc un aspect important selon eux. On peut le constater avec des extraits comme « **mettre en page un long document "texte" en appliquant les fonctions de base et avancées d'un logiciel de traitement de textes** », ou aussi « **créer des supports numériques présentant des contenus en lien avec les cours...** » qui reflètent parfaitement l'acte de production.

Ensuite, la troisième plus forte occurrence concerne **l'organisation**. Plusieurs extraits témoignent de ce domaine d'activité, comme : « **En ce qui concerne la partie numérique, au terme de l'unité d'apprentissage, l'étudiant pourra, individuellement et ayant recours à l'aide intégrée des outils numériques utilisés : 1. sélectionner, à l'aide des paramètres avancés de recherche, des informations valides sur internet et les référencer dans une bibliographie en norme APA** ». Le référencement mais également l'usage de paramètres avancés s'inscrivent dans une démarche de gestion de documents et donc de structuration conceptuelle (Fastrez, 2010).

Et enfin, le domaine de la **lecture** qui est le moins présent et révèle donc que c'est un domaine moins important, apparaît dans des extraits comme « **décrire et justifier des activités numériques apportant une modification, une amélioration ou une redéfinition des tâches des apprenants en se référant à divers modèles théoriques et référentiels en vigueur** » car le fait de décrire et justifier est principalement une activité de réception (Fastrez, 2010).

Dimension

La dimension prédominante est la dimension sociale, ce qui prend tout son sens dans le cadre de ce master. Certains extraits traitent explicitement des effets des médias sur les relations sociales, comme cet extrait : « **Expliquer en quoi les réseaux sociaux peuvent contribuer à la fois au renforcement des liens sociaux et à l'exclusion sociale.** ».

Ensuite, une deuxième dimension très présente est la dimension **informationnelle** comme cet extrait : « **Créer des supports numériques présentant des contenus en lien avec les**

cours... » qui implique de produire du sens et donc de transmettre un contenu via un support numérique et porte donc le média comme un système signifiant (Fastrez, 2010).

Et enfin, la dimension technique qui apparaît en dernière position en termes de fréquence dans ce master mais est bien présente et demande aux étudiants de ce cursus de pouvoir, comme le dit la théorie selon Fastrez (2010), traiter le fonctionnement technique des objets médiatiques. Cet extrait du cursus en fait l'exemple : **« rédiger un support multimédia commenté de qualité (structuré et lisible) comme support à un exposé oral. »**

En croisant les données de dimensions et de domaines d'activités, les compétences qui apparaissent le plus et dans l'ordre sont celle de **navigation sociale** et celle de **navigation informationnelle** définies par le CSEM (2016), et présente donc les compétences qui mettent en avant la recherche et la sélection de documents ou de médias en fonction des critères relatifs aux contextes sociaux de leur création, de leur diffusion ou de leur consommation, mais également en fonction de leur thème ou de leur catégorie.

En somme, ce cursus laisse apparaître une approche orientée plutôt vers les usages du numérique plutôt que vers une éducation aux médias au sens critique et réflexif du terme.

5.3. RFIE Master en enseignement section : sciences

Phase 1

Pour le master en sciences, **24 énoncés** ont pu être extraits du programme. Les mots-clés liés aux médias qui sont ressortis de ces extractions sont ceux-ci : **« numériques », « technologique(s) », « TIC », « multimédia », « logiciels et applications », « médias », « vidéos » et « IA »**. Avec encore une fois une récurrence très régulière du mot-clé **« numérique »** mais également **« technologique(s) »**.

Certains énoncés tels que **« Identifier et rechercher des ressources documentaires (dont numériques)... »** sont apparus dans différentes matières du cursus.

La plupart des énoncés sont répartis dans différents cours du cursus, offrant ainsi une intégration liée aux médias pluridisciplinaire, mais 2 cours font l'objet de plusieurs énoncés extraits. Celui

de « **Formation manuelle, technique, technologique, numérique et STEM : initiation** », et celui d' « **Enseigner de la S1 à la S3** »,

Ensuite, au niveau de l'arborescence des fondations et convictions, aucun extrait ne présente de principes directeurs moraux ou de justifications sociales et politiques qui justifient l'action éducative en matière de médias.

La prochaine colonne qui dresse la liste des actions retrouvées au sein des extraits montre une récurrence importante de certains termes en particulier : une première série d'actions renvoie au repérage et au traitement de l'information à travers des verbes tels que « **identifier** », « **rechercher** », « **sélectionner** », « **extraire** », etc... une importance est donc accordée à la capacité d'intégrer des éléments pertinents dans un environnement d'apprentissage.

Une seconde catégorie d'actions est retrouvée et liée à la compréhension et à l'analyse et comportent donc des actions telles que « **analyser** », « **définir** », « **justifier** », etc.... et illustrent une réflexivité attendue de la part de l'étudiant.

Ensuite, des actions de conception et construction telles que « **concevoir** », « **construire** », « **mettre en œuvre** », etc.... impliquent des tâches de création.

Et finalement des actions de gestion à travers « **résoudre** », « **gérer** » permettent à l'étudiant de mobiliser concrètement des outils ou alors des méthodes.

En ce qui concerne les objets d'apprentissage, ceux-ci incluent une forte présence de « **ressources documentaires variées dont numérique** », et « **action pédagogique** » ou encore « **supports multimédias** », etc.... suggèrent que la formation met l'accent sur la mobilisation de ressources auprès des élèves.

Au-delà de l'aspect documentaire, certains objets d'apprentissage portent directement sur les contenus numériques eux-mêmes et se reflètent par exemple dans : « **objets technologique connectés** », « **logiciels et applications** », « **dispositif numérique** » ou encore « **support multimédia** ». Ils visent à familiariser les étudiants avec ceux-ci.

Mais d'autres objets d'apprentissage mettent l'accent sur une approche socio-culturelle et critique du numérique et des médias notamment avec « **messages paradoxaux (incluant médias et pub) et incohérence sociétale et individuelle** ». Ces types d'objets permettent aux

étudiants de s'interroger sur les représentations, les contradictions ou normes qui sont présentes dans l'environnement médiatique.

Enfin, les objets d'apprentissage tels que « **outils d'évaluation, numérique et IA** » montrent une importance pour des enjeux modernes du numérique éducatif.

Phase 2

Enfin, grâce aux objets d'apprentissage et actions repérés dans les extraits, j'ai pu créer une matrice des compétences pour le master en sciences. La voici :

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	3	6	3	12
Écriture	3	6	0	9
Navigation	7	2	1	10
Organisation	0	4	0	4
Total	13	18	4	

Domaine d'activité

La lecture est le domaine d'activité dominant dans ce programme. Plusieurs extraits témoignent de ce domaine d'activité omniprésent tel quel « **analyser des objets technologiques sous différents points de vue** » qui confirme que la réception est bien un acte de lecture dans ce cadre-ci. Ou encore « **Extraire et expliquer des informations d'un document technique en lien avec un objet technologique** » permet à l'étudiant de devoir traiter, via la lecture, un document existant. Ces compétences visent à rendre l'acteur, qui est ici l'étudiant, capable d'utiliser les médias comme des outils pour sa discipline, mais ne mentionnent pas leurs capacités à devenir des éducateurs aux médias.

La navigation est le deuxième domaine d'activité le plus présent dans le cursus. Cet extrait fait partie de ce domaine : « **L'étudiant sera capable de porter un regard critique sur l'usage des TIC dans les pratiques d'enseignement en : repérant et sélectionnant des ressources numériques pertinentes, ainsi que des tâches TIC apportant une réelle plus-value pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage ;** ». Il s'agit d'une activité de recherche à finalité déterminée car l'étudiant doit trouver des éléments répondant à des critères préalablement choisis (Fastrez, 2010).

Ensuite, l'activité de l'écriture. Le fait de créer et de diffuser ses propres productions médiatiques en s'appropriant les langages et procédés techniques (Fastrez, 2010) est une activité que les élèves doivent être capables d'exécuter, par exemple dans le fait de « **construire et mettre en œuvre un objet technologique connecté simple y compris dans la conception et l'écriture du programme** » ou alors aussi « **Créer et produire [des travaux créatifs, impliquant notamment des dispositifs numériques, comme la création de vidéos stop-motion].** »

Et enfin le domaine de l'organisation ne fait pas l'objet de beaucoup d'extraits mais semble tout de même être d'une certaine importance au sein de ce cursus. Comme avec cet exemple : « **"La construction d'outils d'évaluation (critères, indicateurs, grilles...), la valeur ajoutée du numérique et de l'IA** » qui en raison de la nature de l'objet créé, ici semble faire référence à un outil structurant permettant d'entretenir des relations, ou des relations médiatisées (Fastrez, 2010). Même si l'on pourrait croire que la construction relève de l'écriture, la finalité est bien ce qui est au cœur de l'organisation.

Dimensions

La dimension technique est la dimension la plus sollicitée dans ce master. Le programme insiste sur l'acquisition de savoir-faire et la compréhension critique des outils. Avec un exemple d'extraits nous pouvons le constater : **"construire et mettre en œuvre un objet technologique connecté simple"** ou **"mettre en page un long document 'texte' en appliquant les fonctions de base et avancées d'un logiciel"** relève directement de l'utilisation de la technologie et des savoir-faire opérationnels (Fastrez, 2010).

Le programme va au-delà de la simple utilisation en demandant d'« **analyser de façon critique l'utilisation des TIC** », ce qui nécessite une compréhension des dispositifs techniques et des enjeux technologiques (Fastrez, 2010).

Viens ensuite la dimension informationnelle qui est ici largement mobilisée dans les activités de recherche et de création. La recherche de "**ressources documentaires variées**" est informationnelle car elle se concentre sur l'évaluation des représentations et du contenu transmissible véhiculé (CSEM, 2016). La « **conception d'un support multimédia... structuré et lisible** » est informationnelle, car elle oblige l'étudiant à maîtriser la forme-objet et le système de signes pour assurer l'efficacité du message qu'elle transmet (CSEM, 2016).

La dernière dimension qui est la dimension sociale, et la moins présente du programme montre une orientation vers l'objectif sociétal de la littératie médiatique qui permet de former des personnes capables d'évoluer de façon critique et socialisée dans l'environnement médiatique (Fastrez, 2010). L'analyse des acquis est très axée sur la compréhension des impacts : « **gestion des messages paradoxaux (médias, publicité)** » demande une analyse des intentions des destinataires et des effets (CSEM, 2016). L'évaluation de la "**valeur ajoutée du numérique et de l'IA**" intègre la réflexion sur les enjeux éthiques et les principes d'usage responsable (CSEM, 2016). Mais aussi demander de « **justifier des activités numériques en s'appuyant sur des modèles théoriques** » nécessite de comprendre le contexte relationnel et les usages sociaux attachés à la réception et à la diffusion des messages (CSEM, 2016).

La compétence qui revient le plus est la **navigation informationnelle**. En plaçant ce domaine au centre du cursus, le programme prépare le futur enseignant à devenir un médiateur de savoirs capable de trier, valider et extraire des ressources pertinentes pour construire son action pédagogique. Toutefois, cette focalisation indique que la formation reste ancrée dans une littératie médiatique personnelle : l'étudiant est formé en tant qu'utilisateur expert des TIC pour son usage professionnel, mais les énoncés ne précisent pas encore sa capacité à agir en tant qu'éducateur aux médias qui apprendrait à ses futurs élèves à mener ce même travail de recherche et de sélection de manière autonome.

5.4. RFIE Master en enseignement section 3 : français, français langue étrangère et français langue d'apprentissage & RFIE Master en enseignement section 3 : français et religion

J'ai pu analyser de la même façon le master des français, français langue étrangère et français langue d'apprentissage ainsi que le master français et religion en même temps car j'ai pu ressortir exactement les mêmes extraits dans les deux, mis à part 1 extrait qui est ajouté dans le master français et religion.

Phase 1

Dans les 2 masters, j'ai pu extraire 20 extraits (et 21 pour français et religion) pertinents lié aux médias, et grâce aux mots-clés préétablis. Voici les mots-clés qui sont ressortis de ces programmes : « **numérique(s)** », « **fake news** » (*dans le contexte des médias numériques*), « **médiatique** », « **TICS** », « **IA** », et « **multimédia** ».

Sans grande surprise, le mot-clé le plus récurrent est celui du « **numérique(s)** ». Qui est présent dans plus du $\frac{3}{4}$ des énoncés extraits.

Pour l'ancrage curriculaire, une nouvelle fois les énoncés sont répartis dans plusieurs cours différents et soulignant ainsi une pluridisciplinarité. Cependant, dans ces masters nous pouvons retrouver un cours particulier dédié aux médias : « **Communication et médias** ». Malheureusement, au sein de ce cours, selon moi trop peu d'énoncés pertinents ont pu être extraits en raison de la façon dont la description était faite pour cette matière. Le cours était présenté sans acquis d'apprentissage et compétences attendues précises liés aux médias et à la communication, le cours était présenté en énonçant les « chapitres » qui allaient être abordés durant celui-ci. C'était donc compliqué de soutirer de nombreux énoncés exploitables pour la suite de l'analyse, même si j'ai pu en décrocher quelques-uns.

Cependant, le cours avec le plus d'énoncés extrait reste celui de « **Enseigner de la S1 à la S3** ».

Ensuite, au niveau de l'arborescence des fondations et convictions, encore une fois aucun extrait ne présente de principes directeurs moraux ou de justifications sociales et politiques qui justifient l'action éducative en matière de médias.

Pour les actions retrouvées au sein de ces 2 masters, les verbes les plus récurrents relèvent de la recherche d'information tels que « identifier », « sélectionner », « rechercher », ... mais aussi de l'analyse sous différentes formes comme « observer », « analyser », « analyser de façon critique ». Plusieurs autres actions renvoient à des tâches d'évaluation et de justification telles que « évaluer », « décrire », « justifier », etc...

Certaines autres tâches mettent l'accent sur la production écrite notamment via « rédiger », « réfléchir », « définir » ou encore « élaborer » et « utiliser ». Ensemble, ces actions montrent une mobilisation de savoir-faire pratiques et techniques et montrent une diversité attendue dans les tâches que doivent effectuer les étudiants.

Pour les objets d'apprentissage, comme pour les autres masters, il y a une forte présence accordée à l'exploitation des « ressources documentaires variées dont numériques », qui souligne l'importance attribuée à cet objet d'apprentissage. Mais au-delà de l'aspect documentaire, on retrouve des objets d'apprentissages portant sur les outils et contenus numériques eux même, tels que « supports multimédias destinées à l'exposé oral », « ressources TIC et tâches numériques », « outils numériques », « dispositifs et outils numériques », etc...

Quelques objets adoptent une perspective plus socio-culturelle du numérique, en se référant aux discours des médias, aux messages contradictoires des médias et de la publicité, ou encore aux contributions des TIC à la communication. Ces contenus incitent à examiner les usages des médias et leurs impacts sur la société.

De même, un certain nombre d'objets concernent la littératie numérique et l'éducation aux médias, en particulier en ce qui a trait à la littératie scolaire et numérique, la littératie numérique, « les fake news », « les pièges à clics et la propagande », ou encore « la fiabilité des sources médiatiques ». Cela reflète une volonté de construire une attitude critique vis-à-vis de l'information.

Pour finir, certains éléments font référence aux défis technologiques contemporains, tels que le rôle de l'IA dans les connaissances ou les instruments d'évaluation intégrant le digital et l'IA. Cela démontre que ces 2 masters prennent également en compte les évolutions récentes du numérique éducatif.

Phase 2

Voici la matrice créée à partir de la phase 1 pour les 2 masters concernés (cette matrice représente le nombre d'énoncé pour 1 master, elle est donc à multiplier par 2 pour avoir une quantification correcte pour les 2 master rassemblés) :

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	5	5	1	11
Écriture	3	4	0	7
Navigation	6	3	3	12
Organisation	0	2	0	2
Total	14	14	4	

Domaine d'activité

La navigation étant le domaine d'activité le plus présent, souligne que le programme s'aligne sur les compétences des médias émergents (Fastrez, 2010). Certains énoncés tels que « **Explorer et s'approprier des dispositifs, y compris numériques, pour travailler l'oral...** » reflètent directement l'exploration qui fait partie d'une forme de navigation.

Viens ensuite la lecture qui est le deuxième domaine d'activité le plus récurrent. Le fait d'analyser un discours existant, la forme de réceptionner de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques (Fastrez, 2010), fait partie des tâches de l'élève ; « **Analyser de façon critique l'utilisation des TIC dans ses pratiques d'enseignement** », « **Analyse critique du discours médiatique** », « **Décrire et justifier des activités numériques... en se référant à divers modèles théoriques...** ».

Juste en dessous de la lecture, et presque au même niveau d'importance viens l'écriture. La capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques (Fastrez, 2010), est un aspect plus ou moins important au sein de ces masters. « **Utiliser la littératie numérique comme outil pour l'enseignement/apprentissage de la langue à l'école** », « **Élaboration et utilisation des outils inspirés de la littératie numérique en classe** » en sont des exemples concrets.

Et enfin, l'organisation est l'activité la moins sollicitée avec seulement un extrait (apparaissant 1x dans 2 cours différents) y faisant référence : « **La construction d'outils d'évaluation (critères, indicateurs, grilles...), la valeur ajoutée du numérique et de l'IA** ». La construction d'outils d'évaluation et de critères est une forme de structuration conceptuelle et de gestion. Le fait que ce domaine soit le moins représenté au sein du programme confirme que celui-ci est une « tâche aveugle » de l'éducation aux médias classiques (Fastrez, 2010).

Dimensions

La dimension technique est aussi présente que la dimension informationnelle dans ces masters. Cette dimension technique se rapporte au fonctionnement technique des objets médiatiques, aux dispositifs, aux usages et aux enjeux qui y sont liés (Fastrez, 2010). Sa dominance reflète l'importance accordée à la compréhension critique des TIC. Par exemple certains extraits témoignent d'une maîtrise des dispositifs et usages techniques comme "**Utilisation des outils numériques**". La "**valeur ajoutée du numérique et de l'IA**" exige la connaissance des technologies disponibles, de leurs potentiels, et de leur interopérabilité. Le fait de "**Trouver et évaluer la pertinence de différentes sources peu importe leurs types (textes / vidéos/tutos/podcasts...)**" est en partie classé en **navigation technique**. La navigation technique concerne la recherche et la sélection de la technologie permettant d'atteindre les objectifs (CSEM, 2016).

Ensuite, la dimension informationnelle, concerne les médias en tant que systèmes signifiants, focalisés sur la forme-objet, le contenu transmissible et le système de signes (Fastrez, 2010). Elle est la dimension la plus traditionnellement exploitée dans le monde scolaire (CSEM, 2016). "**Trouver et évaluer la pertinence de différentes sources, peu importe leurs types (textes /**

vidéos/tutos/podcasts...)". L'activité vise la sélection de sources en fonction de leur sujet ou de leur genre (CSEM, 2016).

La compétence de **"rédiger un support multimédia commenté de qualité (structuré et lisible)"** (Écriture technique et Informationnelle) exige d'utiliser la forme-objet la plus appropriée et de maîtriser le système de signes pour transmettre le contenu de manière efficace (Fastrez, 2010).

En dernière position en termes d'importance se trouve la dimension sociale, le fait de **"Déjouer les pièges de la désinformation : fake news, pièges à clics, propagande..."** est une **dimension sociale**, car il traite des risques liés au contexte de la communication médiatisée et de la nécessité de se défendre des propagandes. La **"gestion des messages paradoxaux (médias, publicité) et de l'incohérence sociétale et individuelle"** est classée dans la dimension sociale car l'aspect social est mobilisé pour l'évaluation de la source et la prise de conscience des enjeux sociaux et des effets des médias.

La navigation informationnelle est la compétence médiatique la plus présente de ce master car de nombreux extraits incluent une activité de recherche et d'exploration. Cela confirme une approche de la formation des enseignants ancrée dans une logique plutôt documentaire. Mais certains extraits portant sur la désinformation, les messages paradoxaux etc... apportent eux une profondeur pour transformer cet usage qui est trop instrumental, en une éducation aux médias. Cependant, malgré l'existence d'un cours dédié aux médias, le manque de clarification rend difficile l'identification d'un vrai projet d'EAM. On ne peut donc pas dire que l'approche est entièrement centrée sur l'EAM, mais qu'encre une fois elle porte plutôt sur le numérique et son usage.

5.5. RFIE Master en enseignement section 3 : langues germaniques

Phase 1

Dans les 2 masters, j'ai pu extraire 21 extraits et ceux-ci sont pertinents car liés aux médias. Voici les mots-clés qui sont ressortis de ces programmes : **« numérique(s) », « média », « technologies », « médias en ligne », « médiatiques », « IA », « multimédia », « logiciels », « applications éducatives », « TIC »**,

Comme pour les autres masters, le mot-clé le plus fréquent est celui du **« numérique(s) »**.

Les extraits analysés montrent que l’ancrage curriculaire des objets d’apprentissage liés aux médias et au numérique se répartit de manière interdisciplinaire dans plusieurs cours. En revanche, c’est toujours le cours « **Enseigner de la S1 à la S3** » dans ce master qui concentre le plus grand nombre d’énoncés retrouvés.

Les actions relevées montrent une forte mobilisation de verbes centrés sur la recherche, l’analyse et la production, ce qui traduit des attentes élevées en termes de compétences procédurales. Des verbes comme « identifier », « rechercher », « repérer » et « sélectionner » renvoient à des tâches de repérage et de filtrage de l’information, tandis que « trouver et évaluer », « évaluer et justifier », « décrire et justifier » ou « analyser de façon critique » insistent sur la capacité à porter un jugement sur des ressources, des dispositifs ou des usages médiatiques. Enfin, d’autres verbes tels que « maîtriser », « élaborer », « concevoir », « utiliser », « gérer », « découvrir » ou « construire » indiquent un engagement plus actif des étudiants dans la production, l’organisation et la mise en œuvre de dispositifs numériques et médiatiques, en situant les apprentissages dans une logique de conception et de gestion de situations pédagogiques.

Les objets d’apprentissage se structurent autour de plusieurs pôles complémentaires qui articulent ressources, contenus médiatiques, outils et enjeux contemporains. On retrouve d’abord une forte présence des « ressources documentaires (dont numériques) », des « ressources documentaires variées » et des « ressources numériques pertinentes et tâches TIC », ce qui met en évidence l’importance accordée au travail sur les supports d’information. S’y ajoutent des objets liés au vocabulaire des TIC et des médias, aux « médias » eux-mêmes, aux « supports multimédias » (dont les supports commentés pour l’exposé oral), aux « activités numériques » et aux « logiciels et applications éducatives », qui ancrent la formation dans des pratiques concrètes de création et d’exploitation de contenus numériques. Enfin, des objets plus spécifiquement orientés vers l’éducation aux médias apparaissent avec la « pertinence des sources (y compris médiatiques) », les « messages paradoxaux » médiatiques et publicitaires, « l’utilisation des TIC dans ses pratiques d’enseignement », ainsi que la « place de l’IA » et les « outils d’évaluation, numériques et IA », montrant une attention aux enjeux critiques, éthiques et évaluatifs du numérique dans la formation des futurs enseignants.

Phase 2

Voici la matrice créée des compétences médiatiques pour le master en langues germaniques

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	7	4	3	14
Écriture	4	4	0	8
Navigation	7	4	1	12
Organisation	0	2	0	2
Total	18	14	4	

Domaines d'activités

Le domaine d'activité le plus présent est le domaine de la lecture. Effectivement, plusieurs extraits demandent à l'étudiant de pouvoir réceptionner et d'évaluer de façon critique un objet. Par exemple dans cet extrait : « **L'étudiant sera capable de porter un regard critique sur l'usage des TIC dans les pratiques d'enseignement en : décrivant et justifiant des activités numériques qui transforment, enrichissent ou redéfinissent les tâches des apprenants, en s'appuyant sur différents modèles théoriques et référentiels reconnus ;** » L'action de « **décrire et justifier** » est une activité de réception critique, l'étudiant est supposé être capable de décoder, de comprendre et d'évaluer un objet médiatique ou théorique (Fastrez, 2010).

Ensuite, vient juste en dessous la navigation avec cet exemple : « **Découverte de logiciels et d'applications éducatives liés aux disciplines d'enseignement : cartes heuristiques (mindmapping), activités interactives, présentations multimédias, nuages de mots, frises chronologiques, questionnaires en ligne, réseaux sociaux, infographies, applications pour**

tablettes, etc. » qui inclut que l'étudiant doit effectuer une action de découverte, et donc d'exploration parmi une collection de technologies médiatiques (Fastrez, 2010).

Et enfin vient l'organisation qui est représentée par les mêmes extraits que dans certains autres masters, c'est-à-dire : « **La construction d'outils d'évaluation (critères, indicateurs, grilles...), la valeur ajoutée du numérique et de l'IA** ».

Dimensions

La dimension informationnelle est la dimension la plus présente dans ce programme. Dans ce cadre, les étudiants sont amenés à « **identifier et rechercher des ressources documentaires variées (dont numériques) pour construire son action pédagogique** », puis à « **trouver et évaluer la pertinence de différentes sources (textes, vidéos, tutoriels, podcasts, etc.)** », ce qui suppose d'examiner de quoi traitent ces documents, comment ils construisent l'information et dans quelle mesure ils sont fiables. L'analyse de « **la place de l'IA au niveau des savoirs en justifiant ses propos** » prolonge ce travail en interrogeant la façon dont certains systèmes informationnels participent à représenter le monde et à façonner la construction des connaissances.

La dimension technique qui renvoie au fonctionnement concret des outils et dispositifs médiatiques (Fastrez, 2010), à la logique de leurs interfaces et aux choix technologiques qui les sous-tendent prend une place importante dans le programme, car elle est considérée comme un préalable à une utilisation réellement réfléchie des technologies, et pas seulement instrumentale. Les étudiants doivent ainsi « **maîtriser le vocabulaire** » des technologies de l'information et de la communication et des médias », « **analyser l'utilisation des TIC dans leurs pratiques d'enseignement** » et « **sélectionner des ressources numériques pertinentes** », ce qui suppose de comprendre les caractéristiques et limites des dispositifs techniques qu'ils mobilisent.

Cette dimension est également sollicitée dans les tâches de production multimédia, comme « **l'élaboration d'un support multimédia pour un exposé oral** » ou la « **conception d'un support multimédia commenté** », qui impliquent l'appropriation de formats, de langages et de procédés techniques spécifiques. Enfin, « **construire des outils d'évaluation** » en interrogeant la valeur ajoutée du numérique et de l'IA engage une compréhension des technologies éducatives, il est nécessaire de comprendre comment divers outils se combinent,

quels processus ils autorisent et quelles implications techniques ces choix peuvent engendrer sur l'évaluation des acquisitions de connaissances.

La dimension sociale, renvoie au contexte relationnel dans lequel s'inscrivent les communications médiatiques, elle concerne les acteurs qui produisent et reçoivent les messages, leurs intentions, les effets recherchés ou produits, ainsi que les usages sociaux et les enjeux éthiques associés (Fastrez, 2010). Elle est mobilisée lorsqu'il s'agit de travailler la citoyenneté et la critique éthique, par exemple à travers « **l'utilisation critique des médias** ». Elle apparaît aussi comme dans les autres masters dans les activités centrées sur les « **messages paradoxaux (médias, publicité)** » et « **l'incohérence sociétale et individuelle** », qui amènent les étudiants à interroger les intentions des émetteurs, les modèles sociaux véhiculés et les effets produits sur les publics.

La compétence médiatique la plus présente est encore une fois la navigation informationnelle.

5.6. RFIE Master en enseignement section : mathématiques et formation numérique

Phase 1

Enfin, pour le master en mathématiques et formation numérique, j'ai pu extraire 33 énoncés pertinents. Ce qui fait de ce master celui avec la plus forte présence d'énoncés liés aux médias.

Les mots-clés associés aux médias qui ressortent de ces extractions sont principalement : « **numérique(s)** », « **outils numériques** », « **logiciels** », « **applications** », « **ordinateur** », « **multimédia** », etc... Avec l'occurrence la plus forte pour le mot-clé « **numérique** ».

La majorité des énoncés sont répartis dans plusieurs cours, ce qui traduit une approche pluridisciplinaire. Mais certains cours concentrent un plus grand nombre d'énoncés, ce qui indique tout de même que certains cours ont une plus grosse prise en charge de ces thématique et que ce n'est pas réparti équitablement dans chaque matière. Comme pour le cours « **Maîtrise d'outils : ordinateur et logiciels** » où des énoncés apparaissent de nombreuses fois. De la même manière, le cours « **Maîtrise d'outils multimédias et d'espaces participatifs numériques** » où les extraits apparaissent en plus grand nombre.

Les fondations et convictions sont encore une fois absentes du programme.

Pour la première colonne, les actions témoignent d'un large éventail, allant de la recherche d'information à la conception de dispositifs complets d'enseignement. Les verbes « identifier », « repérer », « sélectionner » ou « trouver et évaluer » renvoient d'abord à un travail de repérage et de tri de ressources, d'outils et de notions mathématiques ou numériques. S'y ajoutent des actions comme « évaluer et justifier », « analyser de façon critique », « expliciter » ou « gérer », qui supposent une prise de distance sur les usages des TIC.. Enfin, des verbes comme « concevoir », « construire », « proposer et construire », « développer » ou « réaliser » engagent les étudiants dans la production de supports multimédias, de séquences d'apprentissage, d'évaluations pertinentes et de projets intégrant le numérique.

La deuxième colonne présente les objets d'apprentissage associés à ces actions, qui couvrent à la fois des ressources, des outils, des contenus techniques et des enjeux plus transversaux comme la littératie numérique et médiatique. On retrouve d'abord les « ressources documentaires (dont numériques) », les « ressources numériques pertinentes et tâches TIC » et les « activités numériques » adossées à des modèles théoriques, ainsi que des outils concrets comme le traitement de texte, le tableur, les supports multimédias, les logiciels et applications éducatives ou encore les outils d'évaluation intégrant le numérique et l'IA. Viennent ensuite des objets plus spécifiquement liés aux environnements numériques sociaux et collaboratifs : réseaux socio-numériques, outils de production, de collaboration, de partage et d'interaction, identité numérique, traces et données personnelles, ou encore outils d'éducation aux médias numériques. Enfin, plusieurs objets portent sur les « notions et compétences mathématiques et numériques », les démarches d'apprentissage et les séquences d'activités (y compris dans une approche STEAM), ainsi que sur « la littératie numérique et médiatique de l'étudiant », ce qui ancre clairement le programme dans une perspective de développement de compétences numériques, informationnelles et critiques intégrées aux pratiques d'enseignement.

Phase 2

Voici la matrice des compétences médiatiques pour le master en mathématiques et formation numérique :

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	5	5	3	13
Écriture	14	13	4	31
Navigation	11	6	3	20
Organisation	2	5	3	10
Total	32	29	13	

Domaines d'activités

Le domaine de l'écriture est le plus présent et apparaît via des énoncés tels que : « **Utiliser des outils multimédias : montage vidéo ; montage audio ; infographie ; traitement d'images, effectuer le montage d'un son et/ou d'une vidéo, effectuer le traitement d'une image, réaliser une infographie** ». Les compétences en écriture concernent la capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques (Fastrez, 2010). L'unité de référence est un objet médiatique unique (un document, un message, une production). Un montage vidéo, une infographie, ou un fichier audio sont des productions médiatiques distinctes et finies, par opposition à une collection de documents.

Le domaine de la navigation est ensuite le plus présent dans ce cursus, la réception d'une collection de documents ou de pratiques se retrouve à de nombreuses reprises. Par exemple : « **Sélectionner un outil, une application, un logiciel adéquat en fonction de l'intention : Identifier ses fonctionnalités principales** » Cette tâche est un exemple classique de l'activité de recherche (une sous-catégorie de la navigation), car elle constitue une activité à finalité déterminée (choisir en fonction de l'intention) (Fastrez, 2010). L'étudiant doit trouver un outil correspondant à des critères choisis. Cet exemple en fait la preuve également : "**Découvrir un outil d'éducation aux médias numériques**" car l'objectif n'est pas de lire un document unique mais plutôt d'appréhender un élément appartenant à une collection de dispositifs ou de

ressources. Cette activité relève spécifiquement de l'exploration, qui est une sous-catégorie de la Navigation (Fastrez, 2010).

Puis le domaine de la lecture est également fréquemment présent bien que les autres domaines dominant et se retrouve dans des énoncés tels que : « **Définir et utiliser correctement le vocabulaire spécifique à l'ordinateur et à ses périphériques : (1. Architecture de l'ordinateur hardware et software, taille et au format de fichiers, stockage des fichiers (disque dur, cloud...), réseau, raccourcis clavier (les plus usuels), différents systèmes d'exploitation)** ». Il s'agit d'une compétence fondamentale de pouvoir décoder, de comprendre et d'évaluer l'objet ou le dispositif médiatique. Ce type de compétence est une activité de réception d'un objet médiatique existant (Fastrez, 2010).

Et enfin, comme dans les autres masters, le domaine d'activité le moins présent est l'organisation et se présente de la même manière que les autres selon cet énoncé : « **"La construction d'outils d'évaluation (critères, indicateurs, grilles...), la valeur ajoutée du numérique et de l'IA** ».

Dimensions

La dimension la plus présente est la dimension informationnelle, la sélection et l'utilisation adéquate d'un outil doit se faire « en fonction de l'intention » (Fastrez, 2010). L'étudiant doit comprendre comment le logiciel, en tant que système signifiant, permet de représenter et de structurer le contenu. « **Utiliser adéquatement les principales actions d'un traitement de texte" (Le traitement de texte Word : mettre en forme et en page du texte, police, alignement, orientation, caractère, réaliser une table des matières automatique basée sur des styles, insérer un élément dans un document (tableaux, images, sauts de page, sauts de section... traiter une image fixe (rogné, redimensionner...), produire et traiter des contenus dans un traitement de texte.)** » bien que liée aux propriétés formelles du dispositif, l'étudiant doit s'assurer que les modes de signification propres de l'outil choisi serviront à transmettre le signifié visé.

Ensuite la dimension technique est également bien présente, et en reprenant l'énoncé du dessus qui traite des deux dimensions, via : « **Utiliser adéquatement les principales actions d'un traitement de texte"** (Le traitement de texte Word : mettre en forme et en page du texte,

police, alignement, orientation, caractère, réaliser une table des matières automatique basée sur des styles, insérer un élément dans un document (tableaux, images, sauts de page, sauts de section... traiter une image fixe (rognier, redimensionner...), produire et traiter des contenus dans un traitement de texte.) » La compétence mobilise directement l'usage d'un outil numérique, ce qui renvoie à des savoir-faire techniques. La présence explicite dans le programme vise à assurer que l'étudiant développe une maîtrise adéquate du logiciel. Savoir exploiter les fonctions d'un traitement de texte revient à utiliser l'outil. Et cela reflète encore une fois une importance liée à l'utilisation du numérique plutôt qu'à l'EAM.

Et enfin, la dimension sociale qui est la moins présente représentée et ce dans la majorité des cursus, par des extraits comme : « **Expliciter des spécificités de différents réseaux socio numériques** ». Le développement de cette compétence via cet extrait vise à renforcer la capacité de l'étudiant à reconnaître et respecter la pluralité des points de vue, tout en adoptant une posture socialisée et réflexive au sein de l'environnement médiatique.

Un extrait repris de ce cursus identifié permet de rassembler les 3 dimensions et est explicitement mentionné dans l'extrait : « **L'objectif du cours est de développer conjointement la littératie numérique et médiatique de l'étudiant (par l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de compétences), ainsi que son regard réflexif critique sur tout contenu numérique en considérant : la façon dont le message est véhiculé (dimension informationnelle) ; le dispositif utilisé pour inscrire, traiter, stocker, diffuser ou restituer un contenu (dimension technique) ; les intentions et effets sur les acteurs (qui produisent, diffusent et reçoivent le contenu) les principes et valeurs liés à un usage citoyen et éthique du numérique (dimension sociale) ;** ». L'énoncé est la preuve que, dans les faits, toute tâche, toute pratique médiatique implique une multiplicité de compétences, s'étalant le plus souvent sur plusieurs cases de la matrice. (Fastrez, 2010)

6. Analyse générale et critique des orientations des programmes.

Phase 1

Dans l'ensemble des cursus, l'EAM est quasi systématiquement abordée sous l'angle de l'utilisation du numérique. Le mot-clé « numérique » est le plus récurrent et cette omniprésence témoigne d'une volonté de moderniser les programmes (notamment via la RFIE) mais elle tend malheureusement à confondre l'EAM avec une simple maîtrise technique des outils.

La catégorie de « fondations-convictions » reflète le grand vide. C'est le constat le plus unanime pour cette phase où aucun extrait ne présente de principes directeurs moraux ou de justifications en ce qui concerne l'action éducative vis-à-vis des médias. Les programmes ne disent jamais pourquoi il est important d'éduquer aux médias et cette absence montre que l'EAM est plutôt inscrite comme instrumentale et n'est pas pensée comme une démarche éducative à part entière avec des finalités clairement explicitées.

L'analyse des actions montre une uniformité frappante entre les disciplines. Les actions les plus fréquentes sont « identifier et rechercher » qui dominent systématiquement. Mais aussi « analyser et justifier », « créer et produire », « utiliser ». Elles reflètent le rôle qu'ils attendent de l'étudiant face aux médias et sont très axées sur la procédure et le traitement de l'information.

L'objet d'apprentissage central et commun à tous les master reste l'exploitation des « ressources documentaires variées (dont numériques) ». Ici, le média est traité comme une source d'information qu'il faut savoir traiter. Ensuite, dans plusieurs cursus, les objets portent sur la maîtrise d'outils spécifiques comme des logiciels et applications ou encore des infrastructure ce qui constitue un pôle plutôt technique et instrumental. Il apparaît également des objets plus complexes faisant référence à un contexte plus socio-culturel ou encore des objets plus contemporains en abordant l'émergence de l'intelligence artificielle.

Et au niveau de l'ancrage curriculaire, la pluridisciplinarité est clairement le mot adapté pour ces cursus. L'EAM n'est pas une discipline isolée, elle est généralement fragmentée dans de nombreuses matières bien qu'il existe des cours spécifiques dans certains cas.

Phase 2

A la fin de l'analyse de ces 7 masters de la section 3, nous pouvons créer une matrice générale qui reprend les différentes matrices créées ci-dessus :

Dimensions Domaines d'activité	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	Total
Lecture	22	22	12	56
Écriture	27	34	5	66
Navigation	51	23	21	95
Organisation	4	15	5	24
Total	134	94	43	

On peut voir grâce à cette matrice générale des compétences médiatiques de la section 3 que la répartition entre les différents domaines d'activité et les différentes dimensions peut être flagrante.

Effectivement, le domaine d'activité prédominant au sein de la section 3 est celui de la navigation. Cette dominance illustre la transformation des usages médiatiques actuels, caractérisés par un excès d'informations, la diversité des plateformes et le besoin grandissant d'identifier, de choisir et d'apprécier des contenus dans des contextes numériques sophistiqués. Cette constatation rejoint ce qu'indique Fastrez (2010) : les aptitudes en navigation, que l'on parle d'exploration ou de recherche, sont celles qui ont le plus gagné en importance avec l'avancement des technologies en réseau. Dans les divers masters, il est montré que l'exploration et la recherche constituent un pilier majeur de l'enseignement de la section 3, surtout dans les parcours où la recherche d'informations fiables, leur sélection et leur contextualisation sont des compétences indispensables.

La lecture et l'écriture viennent se situer juste en dessous de la navigation. Ces domaines restent tout de même centraux au cœur des masters, et sont ceux qui correspondent au mieux aux définitions classiques de l'EAM et montre que les master restent tout de même fidèles aux bases fondamentales. La lecture se concentre principalement dans les cursus à la capacité à lire un média pour évaluer la fiabilité de son contenu en le traitant comme un simple système signifiant (Fastrez, 2010) au service du savoir. Et l'écriture est fortement marquée dans de nombreux cas à la capacité à savoir utiliser des fonctionnalités logicielles pour produire des supports de cours. Oui l'EAM est présente mais risque d'être confondue comme une éducation au numérique instrumental. Ces sont des compétences qui s'intègrent facilement dans l'enseignement et représentent au sein des masters des compétences fonctionnelle mais elles sont peu représentées en tant que discipline critique.

Au niveau des dimensions, la dimension informationnelle est la plus présente en général dans les programmes. Cette prédominance confirme que l'école privilégie traditionnellement le média en tant que système signifiant. Les programmes se concentrent principalement sur la capacité des étudiants à évaluer le contenu, la fiabilité des sources et la pertinence du message par rapport à un sujet donné. Cette dominance montre que la formation des enseignants reste ancrée dans une approche documentaire de l'EAM. L'enseignant est avant tout formé à être un médiateur de savoirs qui doit savoir trier et valider l'information.

La dimension technique arrive en deuxième position et concerne la maîtrise opérationnelle des outils et la compréhension de leur fonctionnement. Sa présence importante témoigne de l'intégration croissante des technologies numériques dans les référentiels de compétences et montre que cette dimension est particulièrement forte dans les domaines de l'écriture et de la navigation, ce qui reflète une volonté de rendre les futurs enseignants techniquement autonomes dans la création de supports pédagogiques.

Et enfin, la dimension sociale est la moins présente dans la matrice générale, avec un écart marqué par rapport aux deux autres. Elle traite du contexte relationnel, des intentions des auteurs, des enjeux éthiques et des effets des médias sur la société. Cela confirme le constat de Fastrez (2010) où la dimension sociale est souvent une "tâche aveugle" ou un défi pour l'éducation aux médias traditionnelle, qui peine à sortir de l'aspect purement informationnel ou technique.

7. Lien entre état de l'art et résultats

Le lien que j'établis entre mon état de l'art et mes résultats montre que ma recherche vient à la fois confirmer et préciser, dans un contexte très concret, les tensions et enjeux théoriques que j'avais mis en évidence autour de l'éducation aux médias et l'éducation aux outils numériques. Dans la partie théorique, j'ai montré que l'éducation aux médias est pensée aujourd'hui comme un domaine large et en constante évolution, qui vise l'autonomie des citoyens et la construction d'une citoyenneté critique, et qui s'appuie sur des cadres conceptuels comme ceux de Fastrez ou du CSEM. Elle y est présentée comme un ensemble de démarches qui dépassent largement la simple maîtrise technique des outils numériques pour intégrer des dimensions critiques, sociales, culturelles et citoyennes.

En confrontant ces éléments théoriques à l'analyse des programmes de formation initiale des enseignants de la section 3 à l'Henallux, je constate cependant que cette ambition se traduit de manière partielle et fragmentée. Mes résultats montrent que les discours curriculaires font surtout apparaître des compétences de recherche, de sélection et d'utilisation de ressources numériques, ainsi qu'une forte focalisation sur les outils et dispositifs technologiques. Ce constat rejoint directement ce que la littérature décrit comme une confusion récurrente entre éducation aux médias et éducation au numérique, où l'accent est mis sur le « comment utiliser » plutôt que sur le « pourquoi » et le « avec quels enjeux citoyens ».

En utilisant la méthodologie inspirée de Landry et Roussel (2023), j'ai organisé les extraits de programme en différentes catégories, dont notamment les « fondations-convictions ». Or, cette catégorie s'est révélée peu fournie, ce qui confirme que les programmes parlent rarement des médias en termes de valeurs, de responsabilités citoyennes ou d'enjeux démocratiques, alors que ces dimensions occupent une place centrale. De la même manière, mes matrices de compétences mettent en lumière que la dimension informationnelle est davantage travaillée que la dimension sociale, alors que j'ai montré, dans la revue de littérature, que les interactions, les identités en ligne et la participation sont devenues des aspects essentiels dans un environnement marqué par l'infobésité et la post-vérité (Boler, 2023).

Ce décalage me permet de montrer que, même si l'éducation aux médias bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle dans des textes comme la RFIE ou les recommandations du CSEM, son intégration dans les cursus reste marquée par une forme de « saupoudrage ».

L'EAM apparaît de manière transversale dans plusieurs cours, mais rarement comme un fil conducteur explicite de la formation des futurs enseignants. En ce sens, mes résultats donnent un exemple concret de ce que la littérature décrit comme une « nébuleuse » d'initiatives locales plutôt qu'une politique curriculaire structurée en éducation aux médias.

En résumé, mon état de l'art pose l'éducation aux médias comme une nécessité citoyenne et un domaine théorique structuré, tandis que mes résultats montrent que, dans le cas étudié, cette nécessité est reconnue de manière implicite et partielle, mais encore loin d'être pleinement opérationnalisée dans les programmes. Ce constat m'amène à défendre l'idée que l'éducation aux médias ne peut plus être un simple complément technique, mais doit devenir un véritable pilier du métier d'enseignant, ce qui suppose de clarifier la distinction entre EAM et éducation au numérique, et de mieux outiller les futurs enseignants face aux défis médiatiques contemporains.

8. Limites méthodologiques

L'étude que j'ai menée présente plusieurs limitations par rapport aux décisions et aux restrictions rencontrées lors de la collecte et du traitement du corpus.

Au départ, l'étude devait se concentrer sur la Haute École Léonard de Vinci. Du fait de l'impossibilité d'obtenir les programmes de Master 1 pour cette institution, j'ai été contrainte de changer d'établissement et de travailler avec l'Henallux.

De nombreux programmes incluaient des descriptions de cours très vagues (par exemple, juste le titre d'un manuel ou un sujet sans verbes d'action ni acteurs identifiables). Cependant, on considérait que ces cours étaient essentiels pour la recherche. Pour garder ces éléments, j'ai modifié les critères d'inclusion : quand le texte pédagogique ne présentait pas d'énoncés directement utilisables, j'ai enrichi l'entrée avec des annotations contextuelles (indication du contenu prévu, but manifeste du cours) pour conserver une trace de ces projets pédagogiques. Cette modification a assuré la représentativité des domaines, mais a également introduit un élément d'interprétation qualitative qui pourrait compromettre l'objectivité du codage.

La méthode inspirée de Landry et Roussel (2023) a été adaptée, ne maîtrisant pas le logiciel Nvivo, j'ai organisé l'ensemble du corpus et réalisé le codage à l'aide d'un tableur Excel.

Plusieurs conséquences ont découlé de ce choix :

Excel ne permet pas la réalisation de requêtes qualitatives avancées, ni la visualisation dynamique ou les croisements automatisés proposés par NVivo, ce qui a entraîné un ralentissement de certaines étapes de l'analyse et une moindre flexibilité du traitement des données. Le traitement manuel s'est avéré plus difficile et a exigé une rigueur. J'ai donc instauré un protocole rigoureux et systématique, tenu un registre consignait chaque phase et enregistré des versions chronologiques du fichier. Ces processus ont pour but d'optimiser la traçabilité et la capacité de reproduction du travail.

9. Conclusion

L'analyse des programmes de la section 3 de l'Henallux met en évidence un écart significatif entre les ambitions attribuées à l'éducation aux médias dans la littérature, et la manière dont elle est effectivement prise en charge dans la formation initiale des enseignants.

Les résultats montrent que l'EAM apparaît de façon transversale et pluridisciplinaire, mais de manière fragmentée : les futurs enseignants sont amenés à rechercher, sélectionner et utiliser des ressources numériques, à concevoir des supports multimédias ou à intégrer des dispositifs technologiques, sans que ces pratiques soient systématiquement reliées à un projet explicite de formation à la pensée critique et à la citoyenneté numérique. La dimension sociale des médias, pourtant centrale dans les définitions contemporaines de la littératie médiatique, reste marginale, et l'absence de « fondations et convictions » explicites empêche d'ancrer ces usages dans une vision cohérente des enjeux démocratiques, culturels et identitaires des médias.

Ce constat rejoint les craintes formulées par le CSEM quant au risque de voir l'éducation aux outils numériques prendre le pas sur l'éducation aux médias au sens large, malgré les opportunités offertes par la RFIE. Il suggère la nécessité de renforcer, dans les programmes, des dispositifs de formation qui articulent clairement compétences techniques, analyses critiques des médias et réflexion sur les finalités citoyennes de l'EAM, ainsi que de reconnaître l'EAM comme un pilier à part entière du métier d'enseignant. Une telle évolution permettrait de mieux préparer les enseignants aux défis d'un environnement médiatique complexe et en constante évolution.

Bibliographie

- Boler, M. (2023). *Media education: history, frameworks, debates and challenges*. *International Encyclopedia of Education*.
- Bosler, S., Pascau, J., Pleau, J., & Fastrez, P. (2019). Des concepts au terrain : Questionnements relatifs à la culture numérique en éducation aux médias et par les médias. *Communication & langages*, 201(3), 41-66. <https://doi.org/10.3917/comla1.201.0041>
- Conseil supérieur de l'éducation aux médias. (2016). *Les compétences en éducation aux médias : Cadre général et portefeuille d'activités pédagogiques*. <https://www.csem.be/sites/default/files/2021-01/cadre-competences-education-aux-medias-portefeuille-activites-pedagogiques-2016.pdf>
- CSEM. (2022, juillet). *L'éducation aux médias dans la réforme de la formation initiale des enseignants : Note d'orientation*
- Corroy, L. (2022). *Éducation aux médias en Europe: Histoire, enjeux et perspectives*.
- De Smedt, T. (2012). L'éducation aux médias en Belgique : Itinéraire et état des lieux. *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 4, 77-91.
- De Smedt, T., & Fastrez, P. (2022). *Chapitre 3. Un demi-siècle d'éducation aux médias, de l'homme imaginaire à la gouvernamentalité algorithmique*. (s. d.).
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches En Communication*, 33, 35-52. <https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51793>
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-1>

- Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : Contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 15, 47-63. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>
- Landry, N., & Letellier, A.-S. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Landry, N., & Roussel, C. (2018). Articuler éducation aux médias et citoyenneté : Une analyse du Programme de formation de l'école québécoise préscolaire-primaire. *Lien social et Politiques*, 80, 34-51. <https://doi.org/10.7202/1044108ar>
- Landry, N., & Roussel, C. (2023). Analyzing school curricula, training programs, and learning material : A method in media education. In *Media Literacy and Media Education Research Methods*. Routledge.
- Lee, A. Y. L. (2010). *Media Education : Definitions, Approaches and Development around the Globe*.
- l'Enseignement, L. de. (s. d.-a). *Éducation aux médias : Des dispositifs pédagogiques à penser*. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. Consulté 7 novembre 2025, à l'adresse <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/dossier/education-aux-medias-des-dispositifs-pedagogiques-penser>
- Paysage—Cursus. (s. d.-a). Consulté 8 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/91>
- Paysage—Cursus. (s. d.-b). Consulté 9 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/93/2025>

- *Paysage—Cursus*. (s. d.-c). Consulté 12 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/92/2025>
- *Paysage—Cursus*. (s. d.-d). Consulté 5 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/99/2025>
- *Paysage—Cursus*. (s. d.-e). Consulté 20 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/100/2025>
- *Paysage—Cursus*. (s. d.-f). Consulté 18 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/101/2025>
- *Paysage—Cursus*. (s. d.-g). Consulté 12 novembre 2025, à l'adresse <https://paysage.henallux.be/fr/cursus/94/2025>
- Perse, E. M., & Lambe, J. (2016). *Media Effects and Society* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854693>
- Rani, D. A. (2024). The Role Of Media In Shaping Contemporary Society : A Comprehensive Analysis. *The Journal of Contemporary Social Sciences (TJCSS)*, 2(2), 10-17.
- Sundin, O. (2025). L'éducation à l'information et aux médias à l'ère de l'intelligence artificielle : Un point de vue suédois (S. Herold, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres, HS-4*. <https://doi.org/10.4000/146wh>

- Valente Soares, Vrebos & Sylin, 2024—Recherche Google. (s. d.). Consulté 15 novembre 2025, à l'adresse <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/dossier/education-aux-medias-des-dispositifs-pedagogiques-penser>
- Google. (2023). *NotebookLM* [Application web]. <https://notebooklm.google.com>

Annexes

Annexe numérique 1 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : éducation physique et éducation à la santé

Annexe numérique 2 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : sciences humaines

Annexe numérique 3 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : français, français langue étrangère et français langue d'apprentissage

Annexe numérique 4 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : français et religion

Annexe numérique 5 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : langues germaniques

Annexe numérique 6 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : sciences

Annexe numérique 7 : Résultats : RFIE - Master en enseignement section 3 : mathématiques et formation numérique