

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES À LA HEPVS

Les compétences médiatiques des élèves

Un catalyseur pour la mobilisation de leurs
compétences du 21^{ème} siècle ?

Luca Bonascia

Directrice de mémoire : Corinne Ramillon

HEPVS

Saint-Maurice,
14 février 2019

Remerciements

Dans la conduite de ce travail, nous avons été amené à collaborer avec de nombreux contributeurs, à qui nous adressons nos remerciements les plus chaleureux, en particulier à :

- Madame Corinne Ramillon, notre directrice de mémoire, pour son engagement, sa disponibilité et son aide précieuse ;
- Madame Nicole Jacquemet, professeure du thème d'introduction au mémoire, pour ses conseils et son soutien en début de travail ;
- L'enseignant de 8H, pour l'accueil dans sa classe, sa disponibilité et sa participation dans notre expérimentation et dans le processus d'observation ;
- Les élèves du groupe d'expérimentation qui ont activement pris part aux séances et constitué notre échantillon ;
- Les parents des élèves qui ont accepté que leur enfant participe à l'expérimentation et soit filmé pour les besoins de la recherche.

Informations générales

Pour la rédaction de ce travail, le « nous » de modestie a été utilisé à la place du « je ».

En vue de préserver l'anonymat des personnes avec lesquelles nous avons collaboré durant la conduite de notre recherche, aucun nom et aucun prénom n'est cité dans ce dossier. Toutes les données récoltées dans le cadre de ce travail ne constituent qu'une base qualitative pour nos analyses, ne quitteront pas le périmètre de la recherche et seront détruites à l'issue de notre démarche.

Résumé

L'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC), conjugué au processus de mondialisation, a favorisé l'émergence d'une économie et d'une société de la connaissance, où celle-ci devient plus ouverte et plus accessible que jamais. À l'école et dans le monde du travail, l'enjeu principal ne se situe donc plus dans l'accumulation de savoirs et d'informations, mais dans la capacité à les traiter, les organiser, les utiliser et les appliquer efficacement en regard des besoins changeants et dynamiques de notre société numérique. Les systèmes éducatifs doivent par conséquent s'adapter à cette nouvelle réalité et chercher à développer les compétences médiatiques de leurs apprenants. Ils se doivent également d'encourager la mobilisation des habiletés et attitudes transversales que la littérature qualifie de compétences du 21^{ème} siècle, ou compétences clés, et qui regroupent globalement la collaboration, la créativité, la communication et la pensée critique, déterminantes dans un large éventail de contextes et de situations.

Mais la Suisse peine encore à instaurer cette transition numérique, même si plusieurs plans d'action allant dans ce sens ont récemment été ratifiés. Nous nous sommes alors interrogé sur des possibilités concrètes que les enseignants peuvent d'ores et déjà mettre en place dans leurs classes, à leur échelle, pour promouvoir l'éducation numérique et la mobilisation de ces différentes compétences clés. Nous avons donc conçu et expérimenté un dispositif d'éducation aux médias dans une classe de 8H, afin d'en mesurer les effets sur le développement de ces différentes compétences chez les élèves. Notre scénario pédagogique semble avoir eu peu d'influence sur leurs compétences de collaboration et de créativité, mais un impact positif sur leurs compétences communicationnelles et leur pensée critique. Le travail sur les compétences médiatiques paraît donc être une porte d'entrée intéressante pour la mobilisation des compétences clés du 21^{ème} siècle, mais les initiatives doivent encore se multiplier et se généraliser pour en tirer des conclusions plus abouties.

Mots-clés

MITIC, Numérique, Compétence, 21^{ème} siècle, Éducation aux médias, Compétences médiatiques, Compétences transversales, Collaboration, Créativité, Communication, Pensée critique, Image, Publicité, Affiche, Message médiatique, Arts visuels, Français.

SOMMAIRE

Liste des tableaux.....	6
Liste des figures	6
Liste des abréviations, sigles et acronymes	7
INTRODUCTION	8
PARTIE THÉORIQUE.....	9
A. Problématique	9
1. Culture numérique.....	9
1.1. Société de la connaissance	10
1.2. Mondialisation.....	12
2. Les défis induits par cette culture numérique	13
2.1. Pour l'économie et le marché du travail.....	13
2.2. Pour les systèmes éducatifs.....	14
2.3. À l'échelle de la classe régulière.....	16
B. Cadre conceptuel.....	17
1. Culture numérique.....	17
2. Quelles compétences clés devrait mobiliser le citoyen du 21 ^{ème} siècle ?.....	17
2.1. La notion de compétence	17
2.2. Collaboration.....	18
2.3. Créativité.....	19
2.4. Communication	20
2.5. Pensée critique.....	21
3. Éducation numérique.....	22
3.1. Éducation aux médias et compétences médiatiques	23
3.2. La publicité comme entrée pour l'éducation à l'image	23
4. Tableau récapitulatif des concepts	25
C. Questionnement	26
1. La question de recherche	26
2. Les hypothèses	26
D. Dispositif méthodologique	26
1. Sélection des méthodes retenues pour la récolte de données	26
1.1. La recherche par expérimentation	27
1.2. Le scénario pédagogique.....	28
1.3. Observation directe en situation.....	28
1.4. Analyse comparative des productions initiale et finale	29
2. Échantillon et calendrier.....	29

PARTIE EMPIRIQUE	31
A. Analyse et interprétation des données de recherche	31
1. Collaboration.....	31
1.1. Résumé des données	31
1.2. Interprétation des données	32
2. Créativité.....	33
2.1. Résumé des données	33
2.2. Interprétation des données	34
3. Communication.....	35
3.1. Résumé des données	35
3.2. Interprétation des données	36
4. Pensée critique	37
4.1. Résumé des données	37
4.2. Interprétation des données	38
5. Tableau récapitulatif des résultats.....	39
B. Réponse à la question de recherche et vérification des hypothèses	40
CONCLUSION	42
A. Constats généraux	42
B. Approche critique de la recherche	42
C. Prolongements et perspectives.....	44
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	45
ANNEXES.....	50
Attestation d'authenticité	79

Liste des tableaux

Tableau 1	Récapitulatif des concepts (p.25)
Tableau 2	Analyse des conditions de la classe d'expérimentation (p.30)
Tableau 3	Récapitulatif des résultats de la recherche (p.39)
Tableau 4	Récapitulatif des réponses aux hypothèses (p.41)

Liste des figures

Figure 1	Le triangle de Dagstuhl (p.14)
Figure 2	Les différentes composantes de la notion de compétence (p.18)
Figure 3	Représentation schématique de l'approche multivariée de la créativité (p.19)
Figure 4	Les trois piliers de l'éducation numérique (p.22)
Figure 5	Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de collaboration des élèves au pré-test et au post-test (p.31)
Figure 6	Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de collaboration (p.32)
Figure 7	Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de créativité des élèves au pré-test et au post-test (p.33)
Figure 8	Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de créativité (p.34)
Figure 9	Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de communication des élèves au pré-test et au post-test (p.35)
Figure 10	Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de communication (p.36)
Figure 11	Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de pensée critique des élèves au pré-test et au post-test (p.37)
Figure 12	Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de pensée critique (p.38)

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AC&M	Activités créatrices et manuelles
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin
CSEM	Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias
EMI	Éducation aux médias et à l'information
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
JAMES	Jeunes / activités / médias - enquête Suisse
MITIC	Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFCOM	Office fédéral de la communication
ONG	Organisation non-gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PER	Plan d'études romand
PISA	Programme for International Student Assessment
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication

INTRODUCTION

Instruire les élèves, leur apporter de nouvelles connaissances et les amener à une progression graduelle, dans une perspective de développement le plus intéressant, le plus utile et complet possible : voilà les conceptions de notre métier d'enseignant avec lesquelles nous sommes entré en formation à la Haute École Pédagogique, et ce à quoi se résumait notre image de la profession, strictement axée sur la transmission des objets d'études fixés par les programmes et le Plan d'Études Romand (PER).

Mais à nos débuts au sein de l'institution, après les premiers cours théoriques et une première familiarisation avec les aspects concrets et effectifs de notre pratique professionnelle, lors d'un premier stage, nous avons rapidement réalisé que notre mission s'étendait à des considérations beaucoup plus larges et des rôles bien plus diversifiés que la simple diffusion de connaissances scolaires. En effet, le fait d'être réellement confronté aux enfants, à toute leur énergie et toutes leurs particularités, a élargi la vision de notre rôle à la dimension communicative et relationnelle de l'enseignement. Il nous a fallu nous adapter à eux, chercher à développer des outils pour mieux les comprendre et ainsi mieux interagir avec eux pour faciliter leurs apprentissages. Une phase initiale d'observation des élèves était donc nécessaire, aussi bien lors des séances qu'en dehors des cours et de la salle de classe.

Ce qui nous avait principalement marqué était l'empreinte considérable du numérique sur leurs discussions et leurs centres d'intérêts. Qu'il s'agisse d'échanges autour des jeux vidéo qui les passionnent, de conversations au sujet des dernières modes musicales ou vestimentaires, des derniers buzz agitant les réseaux sociaux, ou encore de partage d'images humoristiques, presque aucune thématique n'échappait à cette culture numérique. Comme nous cherchions à mieux cerner les enjeux qui accompagnaient la vie des élèves et influençaient leur comportement et leurs motivations, et que leur usage des médias en était une composante majeure, nous nous sommes penché sur l'état de leurs compétences médiatiques. En constatant que celles-ci étaient encore peu développées à l'école, malgré les recommandations du PER, nous avons donc décidé d'explorer une possibilité d'intégrer l'éducation aux médias à l'enseignement des branches traditionnelles.

C'est dans cette lignée que nous avons mené une expérimentation dans une classe de 8H, avec une orientation spécifique sur l'image, qu'ils rencontrent énormément dans leur quotidien et dont ils ne saisissent souvent pas tous les enjeux. À travers le cas de l'affiche publicitaire fixe, nous avons élaboré une séance d'enseignement mettant en avant l'interdisciplinarité entre le français et les arts visuels, aspirant à affûter le regard des enfants dans leur analyse d'images. L'objectif était ensuite de les impliquer dans un projet collectif de création d'une affiche publicitaire, mobilisant et mettant en application les différents éléments appris lors de notre intervention.

Outre le travail d'éducation aux médias, ce projet nous mène également à une réflexion autour d'autres compétences clés que les élèves sont appelés à développer pour participer pleinement à ce monde numérique, dans lequel l'importance de la collaboration, de la créativité, de la communication et de la pensée critique est capitale. Nous avons donc cherché à mesurer certains effets de notre séance d'enseignement sur la mobilisation de leurs autres compétences fondamentales au 21^{ème} siècle, pour établir d'éventuels liens entre celles-ci et les compétences médiatiques.

PARTIE THÉORIQUE

A. Problématique

Le monde évolue. Le monde évolue continuellement et à une rapidité phénoménale. Nous ne vivons plus la même réalité que nos parents, et encore moins celle de nos grands-parents. Notre rapport au monde a complètement changé : nouveaux modes de communication, nouvelles dynamiques sociales, mutations économiques, diversification culturelle, mobilité accrue, ou encore nouveau rapport au savoir et à l'information. Dans ce tournant de son histoire, l'humanité se retrouve face aux nouveaux défis individuels, sociaux et économiques que toutes ces transformations exigent et se doit de redéfinir les lignes d'une nouvelle société, amenée et influencée par trois grands bouleversements interdépendants : le progrès du numérique avec ses avancées technologiques, qui ont favorisé d'une part l'émergence d'une société de la connaissance, où le savoir devient de plus en plus accessible et pour un nombre grandissant d'individus, et d'autre part participé au processus de mondialisation et l'augmentation des échanges transnationaux.

Comme l'insertion sociale et professionnelle des jeunes est fortement conditionnée par leur compréhension et exploitation de ce monde transformé par le numérique, il semble évident et impératif que l'école s'implique activement dans l'acquisition des compétences aujourd'hui indispensables dans une telle réalité. Or les interrogations autour de leur intégration scolaire sont multiples et leur mobilisation encore insuffisante (SEFRI, 2017). Pourtant, de nombreuses pistes existent et les attentes des gouvernements et des employeurs en la matière sont de plus en plus clairement affichées et étayées par la littérature.

1. Culture numérique

L'arrivée et le développement du numérique a modifié notre fonctionnement individuel et culturel en profondeur. Malgré une certaine fracture numérique qui exclut les non-utilisateurs de cette grande dynamique commune (Granjon, 2011), le monde est plus interconnecté que jamais. Avec l'arrivée du smartphone il y a quelques années, c'était encore un palier qui était franchi dans l'évolution de notre rapport à ces nouvelles technologies, qui sont alors devenues mobiles et à portée de main. En effet, en plus de s'être propagée considérablement avec l'essor de l'ordinateur, c'est depuis en tout lieu et à tout moment que l'information est accessible, en quelques secondes et avec une simplicité impressionnante.

Mais Serres (2012) précise que ces technologies ont également radicalement modifié notre quotidien à d'autres niveaux. La langue évolue, les supports sur lesquels nous nous exprimons se diversifient et nous permettent de communiquer en temps réel avec des interlocuteurs du monde entier. Sur les forums, réseaux sociaux et blogs, la vie privée des utilisateurs est rendue publique ; leur profil personnel porte la responsabilité de montrer qui ils sont et ce qu'ils apprécient, en somme un aperçu de leur personnalité et de leur identité. L'étude JAMES (Suter & al., 2018) montre qu'ils sont devenus le média favori des jeunes, et comme ils y sont connectés en permanence, c'est le rapport même à l'espace et au temps qui est bouleversé, un nouvel espace où les distances géographiques et temporelles sont considérablement réduites.

L'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC) a également induit un nouveau rapport à l'image, avec la quantité gigantesque d'images visionnées quotidiennement, qu'elles soient fixes, comme les photos qu'ils rencontrent sur les réseaux

sociaux et les moteurs de recherche, ou animée avec l'évolution des jeux vidéo (notamment sur smartphones), des images d'animation, des films ou encore des vidéos de loisirs. Le téléchargement de ces contenus, tout comme avec celui de la musique, posent également des questions éthiques, notamment en regard de la propriété intellectuelle.

Ce changement de paradigme a donc des répercussions sur notre façon d'être, de lire, de comprendre, de gérer notre attention, de percevoir le temps et l'espace, mais la plus grande révolution survenue avec la démocratisation des outils numériques a probablement trait à l'accès ubiquitaire à l'information (Genevois, 2013). Qu'il s'agisse de la consultation de l'actualité, de renseignements ponctuels ou de réels savoirs organisés dans un but d'apprentissage, n'importe qui peut obtenir instantanément l'information qu'il cherche, à condition qu'il sache comment s'y prendre et comment la sélectionner, la trier et la hiérarchiser.

1.1. Société de la connaissance

Ce terme, dérivé de l'anglais *knowledge society* (Drucker, 1969), apparaît déjà bien avant les derniers progrès des TIC, comme si nous pressentions déjà leur développement et la reconfiguration de la société entière. Il décrit comment la large diffusion de l'information peut mener à une réelle construction collaborative et interactive de la connaissance à l'échelle mondiale.

Avec cet accès instantané et perpétuel, c'est notre rapport même aux connaissances et au savoir qui s'est transformé. Les capacités de calcul et de mémoire des appareils numériques dépassent largement les nôtres, des applications et logiciels résolvent des problèmes auxquels nous ne pourrions pas faire face seuls, des encyclopédies en ligne contiennent ce que des bibliothèques entières ne compteront jamais et peuvent nous éclairer sur tous les domaines, les moteurs de recherche répondent immédiatement aux questions que nous nous posons. À la place de faire fonctionner nos facultés, nous avons de plus en plus tendance à recourir à l'aide des outils numériques, ce que Serres (2012, p.28) commente ainsi : « Notre tête est jetée devant nous, en cette boîte cognitive objectivée ».

Comme l'information est stockée en quantités monumentales sur des serveurs et accessible en tout temps, l'enjeu de l'apprentissage n'est plus d'en accumuler le plus possible, mais d'en faire une recherche pertinente et efficace, de sélectionner, organiser, et hiérarchiser les données consultées pour en garder les meilleures et les plus importantes et écarter les éléments inutiles ou erronés. « Plutôt la tête bien faite que bien pleine » disait déjà Montaigne (1580) en son temps. Aujourd'hui, cette question est d'autant plus d'actualité que le flot d'informations qui inonde notre quotidien continue d'augmenter chaque jour, tout comme le nombre de canaux de diffusion différents.

Pour s'y retrouver, il est impératif que nous garantissions un cadre à notre utilisation, en choisissant les médias qui nous les transmettent, en adoptant une posture critique et analytique vis-à-vis d'elles afin de distinguer le vrai du faux, l'important du superflu pour finalement passer d'une attitude de consommation passive des informations à une approche active et participative de l'utilisation des TIC, où l'utilisateur inspecte ce qu'il voit et lit, compare différentes sources, prend part aux discussions, alerte les internautes quant à de fausses informations, ou encore donne son avis sur des questions éthiques, sociales ou politiques. En plus de cette attitude critique vis-à-vis des messages médiatiques qu'il rencontre sur internet, il a également la possibilité de créer lui-même du contenu qu'il transmet au monde entier par son propre canal de diffusion (Bétrancourt, 2016).

Il faut néanmoins être attentif à la différence entre un amas d'informations et la construction d'un savoir. Autrefois, ce savoir figé dans les livres se transmettait linéairement aux apprenants, mais Bertrand (2013) explique qu'avec la quantité de faits auxquels ceux-ci sont aujourd'hui confrontés sur une multitude de canaux différents, la tâche des médiateurs se complexifie : au lieu de faire le passage du savoir aux apprenants, ils doivent maintenant leur apprendre à apprendre et faire le lien entre les informations ponctuelles que ceux-ci rencontrent et les savoirs institutionnalisés afin de construire, en partenariat avec les apprenants, une réelle connaissance, ce qui présume encore une fois une notion d'interaction et de collaboration.

Mais la disponibilité permanente et pour tous de l'information tend à la banaliser, ou en tous cas à modifier sa nature et sa valeur, donnant à la créativité et la capacité d'innovation une importance capitale. De plus, les rapports de force s'inversent aujourd'hui puisque les autorités et les institutions ne sont plus les seuls détenteurs et garants de cette connaissance, mais la partagent avec la population tout entière. Serres (2012, p.41) illustre ainsi ce phénomène de désintermédiation :

Il n'y a plus que des conducteurs, que de la motricité ; plus de spectateurs, l'espace du théâtre se remplit d'acteurs, mobiles ; plus de juges au prétoire, rien que des orateurs, actifs ; plus de prêtres au sanctuaire, le temple se remplit de prêcheurs ; plus de maîtres dans l'amphi, partout des professeurs... Et, nous aurons à le dire, plus de puissants dans l'arène politique, désormais occupée par les décidés.

Fin de l'ère du décideur.

Il mène sa réflexion jusqu'au processus politique, pour lequel il tire un constat dont font également part plusieurs autres auteurs. Lacombed (2013) explique notamment que comme le citoyen a maintenant la capacité d'être autant informé que les décideurs politiques, il dispose de moyens supplémentaires pour déceler plus efficacement leurs erreurs, leurs mensonges, leur censure ou leur incompétence et les tolérera beaucoup moins. Cette vigilance citoyenne a également le potentiel de garantir un cadre démocratique aux actions et décisions du pouvoir politique, et éviter qu'il profite des opportunités du numérique pour consolider ou accroître sa domination, à travers la collecte et l'exploitation des données personnelles par exemple. Chacun peut faire entendre sa voix, ce qui nécessite le développement de compétences critiques et communicationnelles permettant d'exprimer sa pensée le plus fidèlement possible et d'une manière adaptée au contexte.

Enfin, Babinet (2014) mentionne qu'en plus de se faire entendre individuellement, de plus en plus de mouvements citoyens collectifs prennent de l'ampleur sur des plateformes numériques, comme l'illustre bien l'utilisation massive de Facebook dans les révolutions du Printemps Arabe par exemple (Morin, 2017). Même si nous pouvons considérer que les pays occidentaux ne connaissent pas (encore ?) de vagues contestataires similaires, certaines initiatives citoyennes nous rappellent à quel point elles peuvent fragiliser également le contrôle des États-nations, dont les frontières physiques s'effacent progressivement au profit d'un monde globalisé et lié par un gigantesque réseau unique faisant fi des frontières (Badie & al., 2010).

1.2. Mondialisation

Les progrès technologiques facilitant la communication et les mises en relation, en faisant radicalement changer d'échelle nos distances, ont de ce fait également favorisé et accéléré les échanges transnationaux, stimulés aussi par les progrès techniques dans le domaine des transports. Ce grand processus de convergence internationale a d'abord été initié par l'extension mondiale des entreprises et des opérateurs financiers qui ont ainsi pu augmenter le volume des échanges de biens, de services et de capitaux avec de plus en plus de pays, touchant de plus en plus de marchés. Cette logique s'inscrit dans le prolongement des dynamiques de dérégulation et de suppression des entraves douanières en vue de partager le travail et les forces des nations respectives, selon le principe de l'avantage comparatif (Badie & al., 2010).

Cette mobilité ne se limite cependant pas aux seules réalités économiques mais a également engendré un contact grandissant entre les différentes ethnies, menant à la grande diversité culturelle de nos sociétés contemporaines, bien que les appartenances culturelles historiques et uniques tendent à s'effacer progressivement au profit d'une identité plurielle, complexe et mondiale, où le citoyen de monde interagit simultanément avec des individus de différentes origines et où il est en contact permanent avec l'hétérogénéité ; la différence devient la norme (Voirol-Rubido, 2017). Dans la société de la connaissance, les informations et les innovations peuvent provenir de partout. Pour les nouvelles générations, l'enjeu sera donc de pouvoir collaborer efficacement avec ces différents partenaires et, pour cela, d'acquérir des compétences multiculturelles en apprenant à connaître et comprendre cette multiplicité pour s'y adapter.

En effet, dans presque tous les domaines de ce monde interconnecté, de nombreux acteurs de cultures différentes participent conjointement à des objectifs et des projets communs. Dans le domaine scientifique, il est de plus en plus fréquent que des chercheurs de différents pays s'associent pour mener des études unissant les compétences de chacun. Badie et al. (2010) soulignent qu'au niveau politique, l'ampleur de la mondialisation met en péril la structure traditionnelle des États-nations, qui doivent à présent composer avec la participation d'acteurs transnationaux multiples, à la fois étatiques (Union Européenne, ONU, OCDE...) et non-étatiques (firmes multinationales, associations, ONG ...).

C'est en parallèle de cette interdépendance des nations et de l'expansion des TIC que s'est construite l'économie de la connaissance, mettant la construction, diffusion et exploitation de la connaissance au cœur du processus de développement économique, et positionnant de fait l'éducation au rang de garante de la santé économique mondiale et de la croissance, en plus de ses missions traditionnelles (Voirol-Rubido, 2017).

Dans cette même logique, les différents systèmes éducatifs et l'enseignement supérieur se sont rapprochés en vue de standardiser leur fonctionnement, mais surtout, comme les enjeux sont mondiaux, d'harmoniser les normes d'objectifs de formation en cherchant à établir des référentiels de compétences internationaux et communs. Mais comment construire un socle d'exigences universel dans une société aussi hétérogène, mobile et changeante ?

2. Les défis induits par cette culture numérique

Ces évolutions ont donc amené un monde où les différents acteurs sont interconnectés en permanence dans une économie du savoir globalisée et en rapide évolution. Le marché du travail suit cette logique dynamique que l'école, dans la mesure de sa mission d'insertion professionnelle, se doit d'anticiper en formant les générations futures aux enjeux du numérique et à l'acquisition de compétences opérationnelles qu'ils pourront transférer dans une large gamme de contextes et de situations diverses, au-delà des constantes évolutions.

2.1. Pour l'économie et le marché du travail

L'économie est de ce fait entrée dans un nouvel espace tridimensionnel de l'instantané, du globalisé, et du dématérialisé et glisse progressivement vers un secteur tertiaire en pleine progression. Dans cette société des services et de l'information, les connaissances se voient alors attribuer une valeur marchande en y endossant un vrai rôle de matière première clé. La croissance économique se base en effet de plus en plus sur des aspects immatériels (savoir-faire, information, aptitudes, capacités...) : c'est l'économie du savoir (Bouchez, 2014).

Ce capital humain représente donc un facteur de productivité économique important et par conséquent, un facteur d'attractivité pour les employeurs (Bessieux-Ollier & Walliser, 2010). Comme les besoins des entreprises évoluent très rapidement dans cette économie dynamique, il est de plus en plus difficile de faire des projections à long terme et d'envisager un parcours professionnel unidirectionnel comme pouvait l'être celui de nos parents (Taddei, 2009). L'enjeu devient alors de déterminer les compétences applicables et transférables dans un large éventail de situations et de contextes différents, ce qui est indispensable dans cette réalité changeante, imprévisible et complexe, pour que la population puisse faire preuve d'une certaine adaptabilité ou flexibilité et ainsi relever les défis d'une économie aussi mobile, et ce, tout au long de la vie.

Dans cette même logique, l'éducation n'est plus abordée sous l'angle d'une dépense sociale mais d'un réel investissement, dans la mesure où lui revient la délicate mission de mettre en place et stimuler la mobilisation de ces compétences, motrices du développement économique, avant même la formation professionnelle et dès l'école obligatoire (SEFRI, 2017). À partir de ce constat, de nombreuses questions sont en effet soulevées : Quelles sont les compétences clés à acquérir dans une telle société numérique mondialisée ? Comment adapter les plans d'études en conséquence ? Quels moyens mettre en œuvre pour permettre le développement de ces compétences ? Quel est le rôle des enseignants dans ces changements ? Comment moduler leur formation vis-à-vis de ces nouveaux besoins ?

Autant d'interrogations auxquelles les politiques suisses en la matière se sont progressivement attelées, dernièrement avec la stratégie « Suisse numérique » (OFCOM, 2018) adoptée par le Conseil fédéral en septembre 2018 et traçant les lignes directrices d'un projet global permettant à notre pays de tirer parti des opportunités qu'offre ce changement de paradigme. Dans le prolongement de ces stratégies fédérales, l'instruction publique des cantons francophones et italophone, réunis au sein de la CIIP, a ratifié un mois plus tard un plan d'action de coopération intercantonale prévoyant des pistes de mesures concrètes pour renforcer ce processus de promotion de l'éducation numérique (CIIP, 2018).

2.2. Pour les systèmes éducatifs

Ce plan d'action se subdivise en cinq points prioritaires, sur lesquels agir dans les cinq prochaines années pour amener les connaissances et compétences numériques nécessaires aux élèves, en vue de leurs formations ultérieures et leur insertion professionnelle et sociale :

- Tout d'abord, en regard des plans d'études, plusieurs mesures sont à entreprendre pour resituer et refaçonner le rôle des MITIC dans le PER, notamment en inscrivant l'informatique comme discipline à part entière dans les trois cycles, avec toutes les dimensions que cela implique (formulation des objectifs, place dans les grilles horaires, évaluations, ressources didactiques...). En plus de l'aspect technologique, à travers l'informatique, cette modification des plans d'études vise également les deux autres dimensions de l'éducation numérique adaptées de la Gesellschaft für Informatik par Döbeli Honegger (2017), à savoir les perspectives d'application et socio-culturelle :

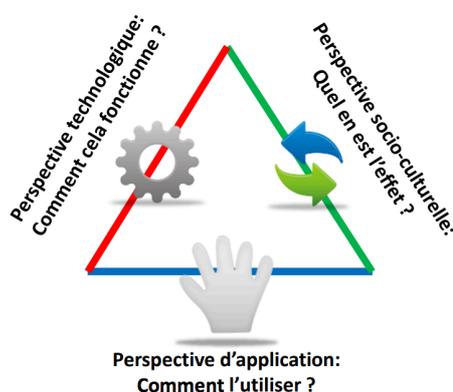


Figure 1 : Le triangle de Dagstuhl (Döbeli Honegger, 2017)

Le pôle d'application vise à encourager l'utilisation scolaire des outils numériques, en les intégrant dans l'apprentissage en vue de développer les compétences d'usage et de manipulation pertinente de ces outils.

Enfin, le pôle socio-culturel s'attarde davantage à la signification des médias pour l'être humain, en abordant les influences positives et négatives de la culture numérique sur notre quotidien et sur notre vie.

Pour ces deux composantes, même si elles seront travaillées en transversal et non pas en tant que discipline comme l'informatique, des notions similaires sont à considérer en ce qui concerne la détermination des compétences et connaissances à acquérir, les objectifs d'apprentissage à atteindre par degré, ou encore les supports d'enseignement.

- Pour développer ces trois perspectives, la CIIP (2018) estime que l'équipement des salles de classe doit être amélioré pour garantir un espace numérique d'apprentissage favorisant l'interactivité et la mobilité. Cette recommandation englobe des espaces de stockage sécurisés sur cloud plutôt que sur des serveurs et infrastructures fixes, des réseaux wifi à haut débit, des tableaux blancs interactifs et des outils numériques par groupes voire personnels, comme les tablettes tactiles notamment.
- Afin d'accompagner les élèves dans cette acquisition de compétences numériques, les enseignants doivent évidemment disposer eux-mêmes des qualifications nécessaires dans ce domaine. Selon Sieber et al. (2017), tant la formation initiale que continue de ces derniers sont à revisiter pour intégrer davantage la compréhension et les possibilités de mise en place de l'éducation numérique.
- Il est également important pour l'école de renforcer la collaboration avec les hautes écoles, les organisations du monde du travail, des fondations ou associations scientifiques à but non lucratif, en les appelant à intervenir dans les classes (ateliers ou journées thématiques par exemple), et en mettant sur pied des plateformes de partenariat faisant correspondre les besoins de compétences numériques et la mise en place concrète de mesures pédagogiques en ce sens dans les classes.

- Dans le prolongement des points précédents, ce dernier aspect prévoit une commission permanente pour garantir les échanges entre les diverses institutions concernées, partager différentes ressources pédagogiques, élaborer des normes communes minimales, collaborer dans des études communes, etc.

Tous ces différents aspects devront encore être consultés et préparés concrètement avant une entrée en vigueur prévue pour la rentrée scolaire 2020/21. Le but global de cette démarche est de former au mieux les élèves face aux besoins de la société numérique, en généralisant le travail autour de ses compétences clés, au nom des trois missions principales de l'éducation, à savoir son rôle économique – dans une perspective d'insertion professionnelle comme décrit plus haut –, mais également son rôle politique – dans la mesure où l'éducation numérique est aujourd'hui un réel prérequis à un exercice éclairé et critique de la citoyenneté – et enfin son rôle social, où elle transmet les valeurs préalables à la cohésion et la prospérité de la communauté (Voirol-Rubido, 2017). Dans les connaissances et compétences fondamentales qui sous-tendent ces trois dimensions et permettent aux élèves de développer leurs potentialités de manière accomplie et de pouvoir se former tout au long de leur vie, nous incluons aujourd'hui la littératie numérique¹, ainsi que les principales compétences transversales clés, mobilisables et transférables dans un grand spectre de situations, indispensables à la capacité d'adaptation qu'exige notre société dynamique et changeante.

Comme mentionné dans le chapitre sur la société de la connaissance, avec l'accès ubiquitaire à l'information pour tous les individus ou presque, c'est également le rôle de l'enseignant qui est transformé, en l'apparentant davantage à une fonction médiatrice entre des documents, informations, connaissances et leur appropriation par les élèves, où il leur apprendra à apprendre, au lieu d'adopter la position immuable de détenteur et transmetteur du savoir (Bertrand, 2013). Une posture d'accompagnement ou de facilitateur peut alors convenir dans des situations où l'enseignant en sait davantage que l'apprenant, ce qui demeure souvent le cas à l'école primaire.

Néanmoins, sur certaines thématiques, nous pouvons de plus en plus imaginer des situations où des élèves pourraient mieux connaître le sujet que l'enseignant lui-même. Dans ces cas-là, celui-ci peut néanmoins faire valoir sa plus grande expérience de l'apprentissage pour se placer en tant qu'apprenant modèle (Hascher, 2006), substituant à son avance épistémologique sa compétence à accéder à l'information, l'évaluer, la sélectionner, la hiérarchiser, ce que les jeunes utilisateurs ont souvent de la peine à faire (Bertrand, 2013). En prenant le statut de modèle, il s'agit donc de leur donner les clés pour discerner ces informations avec un regard critique et responsable.

Le risque que prend l'école, si elle ne développe pas suffisamment ces compétences numériques et médiatiques, est d'accentuer la fracture numérique entre les plus compétents et ceux qui ne possèdent pas les compétences de base, ce qui pourrait contraindre ces derniers à un décrochage et une marginalisation de la société de l'information, du système économique, des normes culturelles et du projet démocratique communs (e-Inclusion Suisse, 2016).

¹ « La littératie numérique n'est pas une catégorie technique qui décrit un niveau fonctionnel minimal de compétences technologiques, mais plutôt une vaste capacité de participer à une société qui utilise la technologie des communications numériques dans les milieux de travail, au gouvernement, en éducation, dans les domaines culturels, dans les espaces civiques, dans les foyers et dans les loisirs » (Hoechsmann & DeWaard, 2015, p.5).

2.3. À l'échelle de la classe régulière

Dans le prolongement de ce que la CIIP (2018) suggère dans son plan d'action à propos du manque d'infrastructures TIC, d'emphase sur le numérique en formation initiale et continue, de stratégies de mise en œuvre ou encore de supports et contenus didactiques à ce sujet, il est difficile de dire que la numérisation a vraiment été introduite de manière généralisée dans nos écoles. De plus, les enseignants semblent globalement ne pas avoir le niveau requis pour transmettre efficacement ces compétences numériques (Eickelmann & al., 2016 ; IAE, 2013 ; Mastafi, 2014).

Pour qu'elle soit efficace, Sieber & al. (2017) précisent en outre que cette offensive de qualification devrait se faire à tous les niveaux (non seulement enseignants, mais également directeurs, autorité scolaire, commune, canton et Confédération).

En attendant que les instances fédérales et cantonales ne réévaluent l'importance des MITIC dans les plans d'études et la formation initiale, et avant d'entreprendre ce grand processus de renforcement par la formation continue, les enseignants peuvent néanmoins s'inscrire dans cette dynamique à leur échelle, notamment à travers des initiatives spontanées correspondant au cadre de travail actuel, avec les objectifs du PER d'aujourd'hui et les moyens matériels et pédagogiques existants.

Mis à part les enseignants réticents à l'utilisation des TIC dans leur pratique (Boéchat-Heer, 2009), de nombreuses pistes d'action existent en effet pour ceux qui souhaitent d'ores et déjà participer activement à cette évolution inévitable. Le centre cantonal de compétences ICT-VS propose par exemple une multitude de services et de ressources pour l'intégration méthodologique et didactique des MITIC dans les écoles valaisannes, et également pour un soutien infrastructurel et matériel. Les plateformes de ce type se multiplient en Suisse et dans plusieurs pays², où des pistes concrètes d'éducation numérique sont suggérées.

Nous pouvons donc dire que des possibilités d'intégration existent. La portée de notre recherche se limite à la mise en place d'un dispositif précis d'éducation aux médias, dans la réalité de l'enseignement dans une classe régulière, avec toutes les contraintes d'organisation qu'elle comprend (plans-horaires, locaux, matériel, moyens pédagogiques, objectifs des branches d'enseignement...), afin d'en relever la faisabilité et d'en observer les effets sur les compétences clés du 21^{ème} siècle. Pour ce faire, nous amenons les élèves à une production d'affiche, précédée d'une réflexion critique autour de l'image, de ses composantes et de son langage particulier, étant donné la quantité de stimulations visuelles qu'ils rencontrent quotidiennement et l'importance qu'elles jouent dans leur construction identitaire, leur développement social et leur vision du monde (Serres, 2012). Nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'image publicitaire fixe qui permet de travailler idéalement et conjointement des objectifs de français, d'arts visuels (ou AC&M selon la classification), de Formation générale (avec pratiquement toutes les composantes des objectifs MITIC), ainsi que toutes les Capacités transversales et compétences du 21^{ème} siècle.

² dont la France, qui a inscrit l'éducation aux médias et à l'information dans le socle commun des connaissances, de compétences et de culture (eduscol.educatif.fr) et y propose des pistes d'intégration et des liens vers d'autres sites. Le Canada également, notamment à travers la plateforme HabiloMédias, ou encore la Belgique avec le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM).

B. Cadre conceptuel

1. Culture numérique

La culture numérique est ici entendue au sens socio-anthropologique du terme, en appréhendant les enjeux humains des technologies et l'influence de l'usage que nous en faisons sur nos pratiques culturelles, citoyennes et sociales (Genevois, 2013). Comme présenté dans la problématique, il s'agit donc d'une logique qui ne s'arrête pas à l'usage des outils numériques, mais « nous fournit ce cadre d'action en grande partie invisible à partir duquel nous élaborons nos actes et construisons nos représentations, nos valeurs et nos attitudes » (Cerisier, 2012). C'est pourquoi cette notion dépasse la vision selon laquelle cette culture appartiendrait et se limiterait aux jeunes, même s'ils en sont un vecteur important.

Ce fait social où l'information est disponible pour tous implique donc pour l'école de former les élèves à des compétences et aptitudes nouvelles, adaptées à cette culture et ses besoins changeants et complexes. Un des enjeux principaux pour l'éducation se situe donc dans la détermination et la formulation de ces compétences.

2. Quelles compétences clés devrait mobiliser le citoyen du 21^{ème} siècle ?

Ces nouvelles exigences reconnues au niveau mondial ont été désignées par plusieurs termes ces dernières années, mettant en évidence la difficulté de les définir. Dans ce travail, nous utilisons celui de compétences clés ou compétences du 21^{ème} siècle, qui tend vers un consensus. Reste la question de savoir lesquelles sont le plus largement acceptées par les milieux éducatifs, professionnels et scientifiques au niveau international.

Le ministère de l'éducation de l'Ontario (2016) en a fait une synthèse importante et en est arrivé au constat d'une convergence internationale des différents référentiels. Les compétences qui se trouvent dans la majorité d'entre eux et amènent le plus d'avantages mesurables dans un large éventail de situations et de contextes se concentrent autour des concepts de collaboration, de créativité, de communication et de pensée critique, qui eux-mêmes interagissent et comportent des dimensions entrecroisées.

2.1. La notion de compétence

Le terme de compétence revêt un sens pluriel et complexe, qu'il est important de définir pour saisir les différents enjeux de leur intégration à l'école et de notre expérimentation :

La compétence est considérée comme un savoir (ou un mélange de savoirs) en acte, que n'apporte pas la seule éducation mais aussi l'expérience et qui ne pourra se révéler ou être évalué que dans la pratique du travail ou du moins dans des situations artificielles qui se rapprochent de la pratique du travail (Banadusi, 2008, p.76).

En vue de répondre à des besoins complexes, ce savoir en acte comporte une notion d'efficacité et va donc au-delà des simples connaissances (savoirs), dans la mesure où la compétence englobe une dimension supplémentaire d'habileté à la réalisation pratique, d'actualisation de ce savoir dans et par l'expérience (savoir-faire), tout en engageant des attitudes personnelles comme la motivation, l'image de soi, les valeurs et la personnalité (savoir-être).

Sa mobilisation est de ce fait intimement liée au contexte particulier dans lequel nous nous trouvons, ou dans lequel intervient le problème à résoudre, c'est pourquoi les compétences du 21^{ème} siècle se doivent d'être transversales et transférables. Elles comprennent pour cela des aspects cognitifs, interpersonnels et intrapersonnels (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

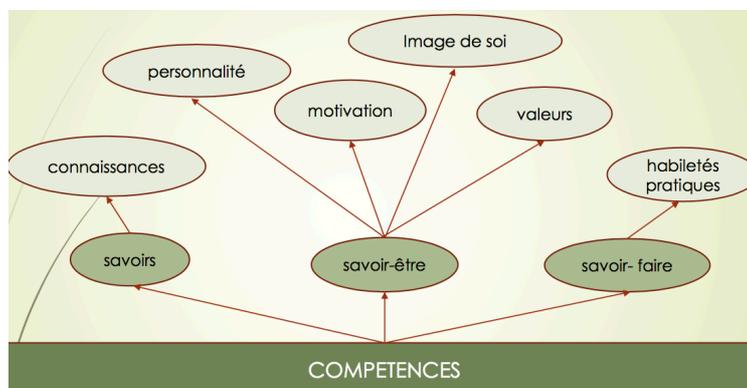


Figure 2 : Les différentes composantes de la notion de compétence (Banadusi, 2008, p.76)

2.2. Collaboration

Le PER (CIIP, 2010) la positionne en tant que Capacité transversale et la définit comme « axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ». Elle se divise en trois sous-compétences favorisant le travail collaboratif :

- Prise en compte de l'autre : l'élève doit faire preuve d'écoute et d'empathie en étant ouvert à la parole de ses camarades, en considérant les divergences pour négocier et trouver des compromis.
- Connaissance de soi : l'élève doit être capable de se faire confiance et d'oser exprimer librement et activement ses idées au reste du groupe, en auto-évaluant leur pertinence dans le contexte donné, et en reconnaissant ses propres forces et limites.
- Action dans le groupe : l'élève doit participer activement au processus commun, sentir sa responsabilité dans le travail et dans l'atteinte de l'objectif du groupe, en s'engageant dans une démarche de répartition équitable des rôles et en respectant le sien et celui des autres (CIIP, 2010 ; Devauchelle, 2015).

En plus de ces trois dimensions principales de la collaboration, Beaumont et al. (2010) précisent que la réussite d'un travail collaboratif dépend d'une multitude de facteurs, sur lesquels il est parfois difficile d'agir, dont elles mentionnent (p.48) :

un nombre adéquat de participants, la présence et le respect de normes internes, l'expression au préalable des attentes de chacun quant aux rôles et limites des partenaires, la capacité des équipiers à résoudre les conflits internes, la présence de confiance mutuelle et de soutien entre les membres [...] le degré d'effort que les membres ont mis à la réalisation de la tâche commune, le degré de connaissances et de compétence dans l'équipe, la compréhension par tous les membres des buts visés, la priorité ramenée régulièrement vers les buts communs visés.

Même si elle a toujours été un moteur de notre succès, Dede (2010) précise que la notion de collaboration évolue et qu'elle est au cœur des transformations sociales amenées par la culture numérique. Par exemple, ses limites géographiques sont modifiées et les interactions peuvent aujourd'hui se faire d'un bout du monde à l'autre, via les différents médias numériques. Dans la société de la connaissance, la co-construction de sens et l'intelligence collective jouent un rôle essentiel et exigent que ses différents membres deviennent créateurs d'information, de savoir, de connaissance, et non seulement consommateurs (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

2.3. Créativité

La créativité est donc une autre compétence primordiale dans ce monde participatif et collaboratif (Besançon & Lubart, 2015 ; Serres, 2012 ; Taddei, 2009). L'enquête PISA de l'OCDE (2014) fait également état d'une relation entre créativité, résolution de problèmes et très bons résultats scolaires. Il reste difficile de la définir de façon consensuelle, mais Laustriat et Besançon (2015) estiment synthétiser une variante admise par la majorité des chercheurs : « capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place » (p.3).

Une production créative est le fruit d'un certain potentiel créatif, développé par un processus créatif. Ce potentiel créatif est différent pour chacun puisqu'il relève d'une combinaison et d'une interaction de multiples facteurs relatifs à l'individu et à son environnement, que Lubart et ses collaborateurs (2003) présentent sous le terme d'approche multivariée de la créativité. Laustriat et Besançon (2015) en ont adapté la représentation visuelle ainsi :

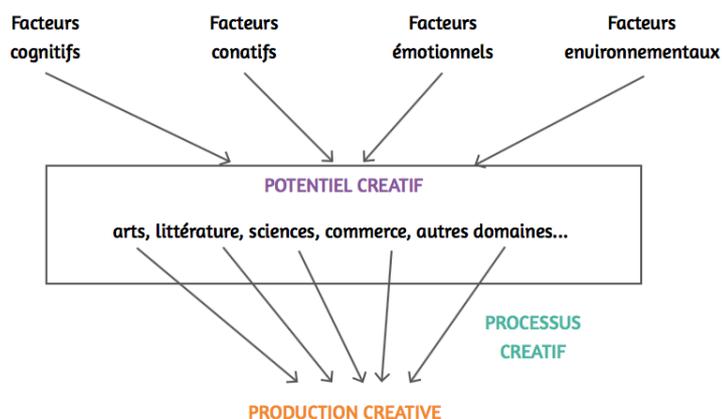


Figure 3 : Représentation schématique de l'approche multivariée de la créativité (Laustriat & Besançon, 2015, p.5)

Les *facteurs cognitifs* comprennent, selon elles (2015), les capacités à identifier le problème, à repérer dans l'environnement des éléments en rapport avec ce problème, à comparer et regrouper des informations en lien avec le problème, à convoquer ses connaissances sur le sujet, à auto-évaluer ses idées pour en garder les meilleures (pensée convergente), à générer des idées diverses à partir d'une donnée initiale (pensée divergente). Guilford (1950) mentionne trois composantes pour mesurer cette pensée divergente, qui seront également utilisées dans notre recherche :

- La fluidité consiste à donner un grand nombre de réponses à une tâche.
- La flexibilité consiste à donner des réponses de catégories différentes à une tâche.
- L'originalité consiste à donner des réponses statistiquement rares.

Les facteurs conatifs se rapportent à différents traits de personnalité. Sternberg et Lubart (1995) ont montré qu'ils jouaient un rôle important sur la créativité. Ils regroupent la prise de risque, la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture aux nouvelles idées ou expériences, l'individualisme, ou encore la motivation.

Les facteurs affectifs ont également un impact sur le potentiel créatif d'un individu, dans la mesure où des émotions négatives peuvent le motiver à résoudre son problème et calmer son humeur, tandis que des émotions positives peuvent le rendre détendu et donc libre, flexible et favoriser sa créativité. Le lien entre certains concepts et leur signification émotionnelle pour lui peut également influencer sur sa créativité.

Les facteurs environnementaux, finalement, englobent le contexte familial, scolaire, culturel de l'individu. Il a par exemple été montré que l'exposition prolongée aux écrans diminue la créativité, de par la passivité qu'elle entraîne et le manque d'imagination et de réflexion qu'elle induit, notamment chez les enfants (Besançon & Lubart, 2015). La valeur que la société et les enseignants attribuent à la créativité, ainsi que la souplesse dans l'éducation familiale ont également une influence sur leur potentiel.

L'agencement de ces différents facteurs étant propres à chaque élève et fastidieux à investiguer individuellement et exhaustivement, notre recherche se concentrera sur le processus créatif (pensée divergente) et son accomplissement en une production (pensée convergente), plus accessibles à notre observation et évaluation.

Le PER (CIIP, 2010) utilise le terme de *pensée créatrice* et le rapproche implicitement de celui de créativité. Or cette analogie est discutable, dans la mesure où l'aspect transversal qu'il lui attribue relève davantage de la créativité. En effet, un élève peut être créateur sans engager les processus cognitifs et métacognitifs qui entourent un acte créatif (Puozzo Capron & Martin, 2014). C'est donc bien la pensée créative et non pas créatrice qui constitue une vraie compétence clé et sera retenue dans ce travail.

2.4. Communication

Salzmann et Luy (2014) définissent la communication comme « un processus qui sert à mettre en relation un émetteur et un récepteur d'informations » (p.1). Même si la culture numérique a également modifié diamétralement notre façon de communiquer, les bases de fonctionnement restent globalement similaires à celles que présentait Lasswell (1948, p.117, traduction libre) avec ces cinq questions, qu'il convient de toujours garder en tête pour analyser un processus communicatif :

- Qui communique ? (*émetteur*)
- Quels contenus ? (*contenu*)
- Par quels moyens ? (*média*)
- À qui ? (*récepteur*)
- Avec quels effets ? (*effets*)

Ce modèle parfois critiqué pour sa simplicité a été complété par les considérations de Shannon et Weaver (1949), qui ont précisé ce processus de transmission d'informations par l'émetteur qui, selon les auteurs, encode un certain message d'une certaine manière selon une certaine intention, transmet ce message encodé via un certain média, vers le récepteur qui doit ensuite décoder ce message à sa manière et selon son interprétation, qui ne

correspond peut-être pas à l'intention initiale de l'émetteur et peut mener à des incompréhensions voire des conflits.

Développer la compétence communicationnelle revient donc à questionner et conscientiser le contexte de communication, le rapport entre les différents acteurs, les intentions de chacun, les interprétations possibles d'un message, les contenus qu'ils échangent, les médias par lesquels ils interagissent, mais également à anticiper d'éventuelles interférences dans la circulation de l'information et de faire en sorte de les minimiser ou les éliminer, pour permettre un échange fluide et satisfaisant pour tous les interlocuteurs.

Chaque forme de communication dispose de possibilités spécifiques. Le non-verbal joue par exemple un rôle important dans des interactions directes et physiques, alors que la communication écrite permet de garder des traces de l'information. La communication visuelle permet de transmettre des messages à travers l'image, sans le recours aux mots (aspect qui sera développé au point 3.2).

Enfin, la communication via les médias numériques se joue de l'espace-temps, en permettant d'interagir de manière différée dans le temps et avec des interlocuteurs éloignés. Elle engage également des codes spéciaux et des compétences particulières pour s'orienter dans la masse d'informations et de contenus véhiculée par des millions d'émetteurs potentiels différents, à travers de multiples médias différents, recherchant des effets divers (Fourgous, 2010).

2.5. Pensée critique

Nous pouvons considérer cette dernière compétence clé du 21^{ème} siècle abordée dans ce document comme une partie intégrante des trois autres. C'est en effet le constat qui ressort de la définition donnée par le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (2018) :

La pensée critique fait référence à la capacité de poser des jugements basés sur le raisonnement : les élèves examinent des options, les analysent à l'aide de critères précis, en tirent des conclusions et posent des jugements. La compétence de pensée critique englobe un ensemble d'aptitudes dont se servent les élèves pour ausculter leurs propres idées (et celles des autres) sur de l'information acquise grâce à l'observation, à l'expérience et à diverses formes de communication (p.2).

Cette définition est ensuite détaillée à travers trois dimensions principales, qui sont interdépendantes et se chevauchent en de nombreux points. Ces indicateurs serviront de base d'analyse pour notre expérimentation.

- L'analyse critique des élèves qui consiste à :
 - analyser un travail, une position, un processus, une performance ou tout autre produit ou action, et à poser des jugements sur ceux-ci. Ils se questionnent sur l'objectif, examinent les faits et se basent sur des critères [...] pour tirer des conclusions et poser des jugements ou faire des évaluations défendables. Ils tiennent compte de points de vue divers (Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2018, p.3).

- Le questionnement et l'investigation des élèves qui consiste à :
s'engager dans une investigation en approfondissant des sujets ou des problèmes liés à des questions clés ou à des situations problématiques rencontrées au cours de leurs études, dans leur vie personnelle, au sein de leur communauté ou dans les médias. Ils élaborent et raffinent des questions, dressent des plans et les exécutent, collectent, interprètent et synthétisent des renseignements et des faits et tirent des conclusions raisonnées (Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2018, p.3).
- Le développement et conception, pour lesquels les élèves :
utilisent la pensée critique pour concevoir ou transformer des produits, des méthodes, des performances et des représentations, en réponse à des problèmes, à des événements, à des problématiques et à des besoins. Ils travaillent en ayant en tête un objectif clair et tiennent compte de leur public cible ou des utilisateurs potentiels de leurs travaux. Ils examinent les possibilités, élaborent et peaufinent des plans, assurent le suivi de leurs progrès et modifient leurs façons de faire selon les divers critères et commentaires reçus. Ils peuvent déterminer la mesure dans laquelle ils ont atteint leurs objectifs (Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2018, p.3).

Cette compétence fait donc principalement appel à des capacités (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être), comme le montre également Ennis (1985). Là encore, notre plan d'études ne la formule cependant pas avec la même terminologie et la fait apparaître dans plusieurs Capacités transversales, surtout dans la *démarche réflexive* qui permet, selon ses rédacteurs, « de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique » (CIIP, 2010).

3. Éducation numérique

Fourgous (2010) estime que l'acquisition de ces compétences transversales peut être favorisée par l'usage des outils numériques. Or, comme énoncé plus haut, la CIIP (2018) ne considère la formation à l'usage de ces outils que comme un des trois axes sur lesquels elle base sa vision de l'éducation numérique, résumés en ce graphique :

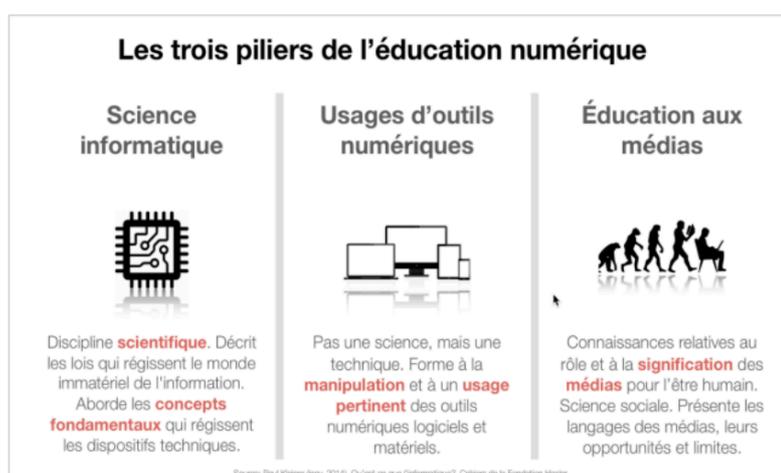


Figure 4 : Les trois piliers de l'éducation numérique (CIIP, 2018, adapté de Kleiner, 2014)

Le PER (CIIP, 2010) actuel considère les outils informatiques et technologiques comme majoritairement connus par les élèves, même si la littérature émet une certaine retenue à ce sujet (Bétrancourt, 2016 ; Fourgous, 2010). Il suggère donc de focaliser l'éducation numérique sur leur dimension socio-culturelle et leur signification pour l'être humain, avec leurs avantages et leurs limites. C'est donc cette logique que nous avons poursuivie dans notre recherche.

3.1. Éducation aux médias et compétences médiatiques

L'éducation aux médias vise à développer une multitude de compétences chez l'élève pour qu'il puisse « évoluer dans l'environnement médiatique contemporain de façon critique, responsable et créative ainsi que de manière autonome et socialisée » (CSEM, 2013, p.8). Le terme de littératie médiatique est parfois utilisé pour englober ces compétences relatives à la lecture, l'écriture, l'organisation de l'information, ainsi qu'à la navigation à travers les différents médias. L'éducation aux médias aborde pour cela les trois aspects d'un objet médiatique, à savoir ses composantes informationnelle, technique et sociale (CSEM, 2013).

Le centre HabiloMédias (n.d.) propose cinq concepts clés sur lesquels se fonder pour élaborer une démarche d'éducation aux médias :

- Il est tout d'abord important que l'élève conscientise que les médias ne sont pas des représentations directes de la réalité, mais des constructions, créées par un émetteur qui opère certains choix selon son vécu, ses valeurs, ses idées, et ses intentions.
- L'élève doit prendre en compte que le sens d'un produit médiatique ne dépend pas que de l'encodage de l'émetteur, mais également du décodage du récepteur, ce qui implique qu'un même message peut avoir un effet et un sens différents pour des publics différents.
- Il faut que l'élève considère la dimension économique de certains médias, qui poursuivent des objectifs incitatifs, qu'ils soient de l'ordre comportemental ou commercial.
- L'élève doit retenir que les produits médiatiques sont à la fois le résultat et le vecteur de la réalité idéologique, sociale, politique, culturelle dans laquelle ils sont créés.
- Enfin, l'élève doit être capable de repérer les particularités techniques et esthétiques des différents genres de médias, ainsi que ce qu'elles impliquent dans la communication.

Au niveau du PER actuel (CIIP, 2010), les attentes fondamentales par rapport à l'éducation aux médias reprennent plusieurs points cités ci-dessus. Il recommande qu'au plus tard à la fin de l'école primaire, l'élève :

- distingue trois types de productions médiatiques
- distingue quelques différences entre deux images au niveau du cadrage, des couleurs, de la lumière, du rythme et des plans
- décode une image, un message sonore et/ou audiovisuel, en argumentant sa perception
- repère les intentions d'un message.

3.2. La publicité comme entrée pour l'éducation à l'image

Pour travailler ces différentes dimensions, la richesse qu'offre la publicité est indéniable. Elle montre en effet très bien l'aspect subjectif d'une représentation visuelle, au service d'intentions précises, et ciblées pour un certain public. Elle met également en lumière la différence d'interprétations possibles pour une même image selon le récepteur, tout comme la nature commerciale que peuvent revêtir les médias. De plus, la publicité est fortement

teintée de références socio-culturelles qu'elle influence aussi inversement. Afin d'aborder la grammaire de l'image (CIIP, 2010), il est enfin intéressant d'analyser plus précisément l'affiche publicitaire et les particularités de son langage et de ses éléments constitutifs, souvent porteuses de stéréotypes et relevant de stratégies spécifiques.

En plus des différentes compétences développées par ce travail d'analyse, la thématique de la publicité offre l'opportunité de les appliquer en tant qu'acteurs dans une production, en respectant les spécificités d'une affiche publicitaire et les règles qui entourent sa réalisation (sensibilisation au droit d'auteur et aux enjeux éthiques notamment), à une époque où chacun est lui-même producteur d'une grande quantité d'images (Fourgous, 2010). Elle permet donc de recouvrir non seulement la majorité des objectifs MITIC du PER (CIIP, 2010) en une seule séquence d'enseignement, mais également des objectifs des branches traditionnelles, en particulier en français et en arts visuels ou AC&M (voir annexe I).

En outre, Abraham (2015) relève un dernier avantage au choix de la publicité :

Il s'agit en effet d'un support qui motive l'apprenant, de par son caractère authentique et actuel, et qui ne respecte pas nécessairement les règles imposées de manière explicite ou implicite [...] l'adolescent se sent par conséquent identifié et motivé par les affiches publicitaires, révélatrices des évolutions de nos sociétés occidentales, qui s'avèrent également être une source inépuisable de possibilités didactiques (p.283).

3.2.1. Langage de l'image publicitaire

Avant d'aborder un regard critique vis-à-vis de ces images, il est important de débiter par un travail de description de ce que l'on voit sur l'affiche publicitaire, ainsi que des différents éléments qui la composent. À partir de plusieurs composantes mentionnées dans la littérature, nous en avons synthétisées cinq principales qui se retrouvaient chez la plupart des auteurs (Girardin, 2014 ; Riberolles, 2006 ; Rouchié, 2000) :

- *La couleur et la lumière* jouent sur leur symbolique pour exprimer un certain message, un certain type de sentiments ou pour mettre en évidence certains éléments de l'affiche.
- *Le logo* sert à identifier rapidement l'émetteur et assure une certaine reconnaissance.
- *Le slogan* cherche à capter l'attention du récepteur et éveiller sa curiosité par une phrase courte et percutante, souvent facile à mémoriser. Il accompagne souvent l'image.
- *Le lien entre le texte et l'image* est donc important à prendre en compte et analyser, ce que l'un dit de l'autre et ce qu'ils veulent dire une fois mis ensemble.
- *La composition*, enfin, participe également à façonner le message d'une certaine manière et peut servir à exprimer une idée très précise, simplement du fait de l'emplacement des éléments par rapport aux autres.

Riberolles (2006) explique que pour que les élèves adoptent une posture critique et analytique vis-à-vis de l'image, il ne s'agit donc pas simplement de citer et repérer ces différentes composantes, mais bel et bien d'en questionner la signification et les implications pour le récepteur, d'émettre des hypothèses fondées sur les intentions de l'émetteur, ainsi que les raisons qui l'ont amené à encoder le message d'une certaine manière. En analysant diverses stratégies publicitaires notamment (voir carnet du publicitaire, annexe IV), ils apprennent également à distinguer ce qui est montré explicitement sur l'image (le signifié) et ce qui est compris implicitement par le récepteur, à partir de ses connaissances, son imaginaire, ses valeurs ou sa personnalité (le signifiant).

4. Tableau récapitulatif des concepts

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Culture numérique	Au sens socio-anthropologique	Pas la simple présence d'outils numériques, mais l'ensemble de règles, de normes, de codes, de comportements communs et mondiaux amenés par le développement des TIC
Compétences clés du 21^{ème} siècle	Compétence	Mobilisation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes au service de la résolution d'un problème complexe dans un contexte donné
	Collaboration	Englobe la prise en compte de l'autre, la connaissance de soi et l'action dans le groupe / Sa réussite dépend d'une multitude de facteurs
	Créativité	Production de réalisations nouvelles tenant compte des contraintes et du contexte, permettant de résoudre un problème, en générant des idées par la pensée divergente (fluidité, flexibilité, originalité), et en analysant les différentes options pour sélectionner celle qui convient le mieux à la situation (pensée convergente) / Potentiel créatif différent pour chacun car dépendant de la combinaison d'une multitude de facteurs individuels et environnementaux
	Communication	Revient à questionner et analyser la situation de communication (émetteur, intention, encodage, média, décodage, récepteur, effets) pour mieux comprendre les messages des autres et adapter les siens au contexte
	Pensée critique	Sous-jacente à toutes les compétences clés ; consiste à analyser des options à l'aide de critères et par rapport à des objectifs, en tirer des conclusions et poser des jugements raisonnés et réfléchis à partir de ce questionnement
Éducation numérique	Trois piliers	Composée de la science informatique, des usages d'outils numériques, et de l'éducation aux médias et aux dimensions socio-culturelles du numérique
	Éducation aux médias et compétences médiatiques	Faire conscientiser que les médias sont des constructions, créés par un émetteur qui opère certains choix selon son vécu, ses valeurs, ses idées, et ses intentions / que le sens d'un produit médiatique dépend de l'encodage de l'émetteur et du décodage du récepteur / que les produits médiatiques sont à la fois le résultat et le vecteur de la réalité idéologique, sociale, politique, culturelle dans laquelle ils sont créés / la dimension économique de certains médias, qui poursuivent des objectifs incitatifs / les particularités techniques et esthétiques des différents genres de médias, ce qu'elles impliquent dans la communication
La publicité	Entrée pour l'éducation à l'image	Permet de recouvrir la plupart des objectifs MITIC du PER, ainsi que des objectifs de français et d'arts visuels-AC&M / thème motivant pour les élèves
	Langage de l'image publicitaire	Joue sur la combinaison et l'interaction des différents éléments caractéristiques de l'image publicitaire (le slogan, le logo, le lien entre image et texte, la composition, la couleur et la lumière), et interroge leur signification

Tableau 1 : Récapitulatif des concepts

C. Questionnement

1. La question de recherche

En faisant état de la nécessité, dans le monde d'aujourd'hui, de l'activation des compétences transversales et exploitables dans un large éventail de contextes, nos différentes considérations théoriques nous ont porté à nous interroger sur la possibilité de stimuler cette convocation de compétences clés, dans le contexte réel d'une classe régulière, à travers un travail sur les compétences médiatiques des élèves, nous menant à la question de recherche suivante :

En quoi les compétences médiatiques des élèves, convoquées par un projet d'éducation aux médias, peuvent-elles agir comme catalyseur pour le développement, la mobilisation et l'augmentation de leurs compétences clés du 21^{ème} siècle ?

2. Les hypothèses

Pour répondre à ce questionnement, nous avons formulé des hypothèses de départ qui seront confrontées aux résultats de la recherche afin de les vérifier ou les contredire. Même si les différentes compétences sont intimement liées, nous aborderons les effets spécifiques de notre dispositif sur chacune d'elles séparément, en vue d'un bilan global final regroupant toutes les principales compétences du 21^{ème} siècle.

- *Hypothèse 1 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves stimule leur compétence de collaboration.*
- *Hypothèse 2 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves enrichit et élargit leur créativité.*
- *Hypothèse 3 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves met en lumière une amélioration de leur compétence de communication.*
- *Hypothèse 4 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves développe leur pensée critique.*

D. Dispositif méthodologique

1. Sélection des méthodes retenues pour la récolte de données

Comme nous ne partons pas de théories ou de modèles préexistants, mais des données elles-mêmes et des comportements constatés pour construire une analyse plus axée sur la réalité, Poisson (1983) explique que l'approche qualitative se prête mieux aux situations comme la nôtre. Ce travail de recherche visant à investiguer des aspects pratiques de l'enseignement et de l'évolution de compétences des élèves, sa méthode se doit naturellement de s'inscrire dans cette continuité et de comporter une perspective de terrain, où nous nous immergeons dans la réalité de la classe pour susciter une éventuelle évolution chez les élèves, suivant le principe de recherche-intervention (Van der Maren, 2003).

Nous avons donc orienté notre étude vers l'expérimentation effective d'un dispositif didactique d'éducation aux médias dans une classe de cycle 2 pour en évaluer les effets, en recueillant et comparant des données qualitatives sur leurs compétences du 21^{ème} siècle avant celle-ci (pré-test) et après celle-ci (post-test), à travers une observation directe lors des

séances d'une part, et une analyse comparative d'une production d'affiche publicitaire initiale et finale d'autre part.

1.1. La recherche par expérimentation

Pour vérifier nos hypothèses et tenter de montrer une relation de cause à effet entre notre intervention autour des compétences médiatiques des élèves et l'évolution de leurs compétences du 21^{ème} siècle, nous avons conçu un plan de recherche expérimental simple à mettre en place sur le terrain. Giroux et Tremblay (2002) expliquent que celui-ci « décrit un agencement de situations conçues pour vérifier une hypothèse scientifique et qu'il précise également comment seront distribués les participants de la recherche dans chacune de ces situations » (p.198).

Considérant les limitations de temps de cette recherche, nous avons plus précisément envisagé un plan expérimental à mesures répétées pour lequel moins de participants sont exigés, dans la mesure où il consiste à utiliser plusieurs fois le même groupe de participants dans une expérimentation (Giroux & Tremblay, 2002).

Cette méthode a également été privilégiée pour notre recherche car, comme le soulignent Schnidrig et Fierz (2006), elle se prête idéalement à la comparaison des effets d'un dispositif pédagogique sur des compétences des élèves, dans des conditions précises fixées par le chercheur. Elle suit habituellement ces différentes étapes :

- **définition de la (des) variable(s) à étudier (variables dépendantes)** : dans notre recherche, elle correspond aux compétences du 21^{ème} siècle des élèves, hypothétiquement augmentées par la mobilisation de leurs compétences médiatiques.
- **définition de la (des) variable(s) de contrôle (variables indépendantes)** : dans notre recherche, il s'agit des consignes de production de l'affiche, de la salle de travail, du temps imparti et de la composition des groupes, qui ne changent pas entre le pré-test et le post-test.
- **échantillonnage** : dans notre recherche, il correspond au choix du groupe expérimental, à savoir la classe dans laquelle réaliser le dispositif et recueillir les données.
- **pré-test** : dans notre recherche, il correspond à l'évaluation diagnostique de leurs compétences du 21^{ème} siècle à travers une première production d'affiche publicitaire, avant notre intervention.
- **expérimentation** : dans notre recherche, elle correspond à notre intervention sur les compétences médiatiques des élèves sous forme de séance d'enseignement.
- **post-test** : dans notre recherche, il correspond à la production d'une seconde affiche publicitaire, intégrant cette fois-ci les compétences développées par notre intervention.
- **analyse des écarts** : dans notre recherche, elle correspond à l'interprétation des différences observables dans la mobilisation de leurs compétences du 21^{ème} siècle entre la première production et la seconde, afin de montrer une éventuelle évolution et les éventuels effets du dispositif.

1.2. Le scénario pédagogique

Notre dispositif prend la forme d'une séquence d'enseignement interdisciplinaire s'inscrivant aussi bien dans les objectifs des branches d'enseignement que dans les objectifs de Formation générale, en particulier ceux relatifs aux MITIC, et des Capacités transversales. Comme il prévoit une implication des MITIC, nous utiliserons plutôt le terme de scénario pédagogique (Missaoui, 2011).

Les séances de production d'affiches (pré-test et post-test) sont des travaux de groupes, Caux (1973) ayant noté que la créativité d'un groupe homogène était supérieure à la créativité de chacun des membres du groupe. Cette forme sociale permet également de développer les compétences de collaboration, dans un monde où elle devient omniprésente et capitale. La séance d'analyse d'images se déroule, quant à elle, principalement sous forme d'échanges en plénum et de travail individuel, ou en binôme pour les élèves qui le souhaitent. Elle prend comme base de réflexion un *carnet du publicitaire* (annexe IV), contenant des éléments théoriques autour de l'image publicitaire et des exercices pratiques d'application des notions, faisant appel à leurs compétences critiques d'analyse médiatique.

La comparaison entre la mobilisation des compétences du 21^{ème} siècle des élèves lors de la première séance (pré-test) et la seconde (post-test) permet d'observer les effets de ce cours d'éducation aux médias sur l'évolution de leurs compétences clés. Pour obtenir les données nous permettant de l'interpréter, nous avons eu recours à différentes procédures d'observation et d'analyse fournissant des traces de l'expérimentation.

1.3. Observation directe en situation

Tout d'abord, un premier instrument d'observation utilisé pour retenir fidèlement et précisément des informations consiste en l'enregistrement vidéo des différentes séances. En effet, dans le cas où il serait difficile d'observer tous les élèves simultanément durant les cours, celui-ci nous permet d'en conserver une trace visuelle consultable en tout temps, et à laquelle se référer si les données récoltées par observation directe sont insuffisantes. Pour éviter de ne cibler qu'une partie de l'échantillon, plusieurs angles de vue ont été alternés.

Pour fonder notre réflexion, nous avons élaboré une grille d'observation directe (annexes II et III) où nous avons recueilli les éléments nous-même, sans passer par les sujets d'étude (Quivy & Van Campenhoudt, 2006), en captant les informations sur le vif et en étudiant les événements où ils ont lieu et tels qu'ils se produisent, selon le principe d'observation en situation décrit par Martineau (2005). Ce protocole d'observation, que le chercheur remplit sous forme de prises de notes de format libre durant l'expérimentation et complète également après l'intervention avec des informations qui lui auraient échappé et que l'enregistrement vidéo pourrait éventuellement enrichir, prend les quatre compétences clés comme focalisation, avec des questions-cibles pour chacune d'entre elles (annexe VIII), permettant d'en apprécier la mobilisation.

Ces différentes questions se retrouvent sous une autre terminologie dans les descripteurs des Capacités transversales du PER (CIIP, 2010), qui ont été utilisés dans nos tableaux de résumé des données (voir annexes IX à XII) pour la collaboration et la communication. Mais pour la pensée critique qui ne s'y trouve pas telle quelle, nous avons utilisé des indicateurs proposés par le Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (2018), tout comme pour la créativité, pour laquelle nous avons complété et précisé les dimensions du PER en les regroupant sous les facteurs de la pensée divergente et la pensée convergente synthétisées par Besançon & Lubart (2015).

Enfin, cette démarche que nous avons menée en tant que chercheur est complétée par un travail métacognitif de l'élève qui s'engage dans une auto-évaluation individuelle de sa mobilisation des quatre compétences clés, par l'intermédiaire des questions-cibles, pour lesquelles il se situe sur une échelle de 1 à 4. Pour ne pas biaiser la fonction purement diagnostique du pré-test (compétences préalables des élèves avant l'intervention), cette fiche d'auto-évaluation avec ces différentes questions n'a été présentée qu'au stade de post-test.

1.4. Analyse comparative des productions initiale et finale

En plus des observations en situation, nous analyserons également le contenu et le produit fini des élèves pour évaluer leur progression dans les compétences liées à l'image, en comparant leurs productions et les compétences observées lors du pré-test avec celles du post-test, qui s'est déroulé avec les mêmes groupes et les mêmes consignes.

Comme la génération d'idées et la manière dont ils collaborent peuvent être observées intégralement pendant les séances, cette analyse comparative des productions comporte surtout un intérêt spécifique pour les compétences de communication et de pensée critique. En effet, c'est principalement sur les affiches elles-mêmes que sont mises en valeur les aptitudes des élèves à opérer des choix de communication, un certain langage aussi bien textuel qu'à travers les images, au service d'une intention précise, que la pensée critique sert à transmettre de manière fidèle aux objectifs qu'ils poursuivent, aux critères et aux conditions de réalisation.

Cette méthode d'analyse des données convient idéalement à notre questionnement puisqu'elle « peut être utilisée pour l'analyse des systèmes de valeurs, des représentations, des aspirations ainsi que de leur transformation, de l'impact d'une mesure, etc. » (Quivy & Van Campenhout, 2006, p. 204), et que nous cherchons à étudier d'éventuels changements dans la réflexion des élèves et à déterminer l'évolution de leurs compétences.

2. Échantillon et calendrier

Nous avons choisi de tester notre dispositif avec des enfants de degré moyen en considérant important d'agir à cet âge précis, à la préadolescence et avant l'entrée au cycle d'orientation. C'est en effet une période clé pour la construction identitaire des élèves, fortement influencée par leur consommation médiatique, notamment à travers les images qu'ils rencontrent et le sens qu'ils y attribuent, souvent avec un manque de recul critique et analytique (Abraham, 2015 ; Bétrancourt, 2016).

Ce scénario pédagogique s'est déroulé dans un établissement du Valais central, avec un groupe expérimental constitué d'élèves de deux classes différentes de 8H, regroupés pour les cours d'AC&M. L'échantillon est composé de 13 élèves (5 filles et 8 garçons) répartis en trois groupes homogènes de trois et un groupe de quatre.

Deux enseignants se partagent cette classe, une du lundi au mercredi et l'autre le jeudi et vendredi. C'est avec le second que nous avons collaboré durant toute la durée de notre projet, ce qui nous a donc contraint à intervenir sur ses deux jours de travail. En tenant également compte de nos obligations à la HEP, il a donc fallu aménager notre séquence en fonction de nos disponibilités et du programme de l'enseignant, sur les mois d'octobre et de novembre. C'est pourquoi il était difficile d'intervenir à davantage de reprises et sur une durée plus prolongée, d'autant plus que notre stage 5 nous empêchait d'être présent lors du post-test.

Par conséquent, nous prenons les observations de l'enseignant comme point de départ de notre récolte de données relatives à la collaboration des élèves lors de la seconde réalisation, avec l'enregistrement vidéo comme complément d'informations.

Degré	8H
Lieu	Valais central
Nombre d'élèves	13 (5 filles et 8 garçons)
Spécificités des élèves	1 élève redoublant Bonne entente générale entre les élèves de la même classe, plus difficile entre les élèves de classe différente
Niveau des élèves en arts visuels	Moyen
Connaissances préalables de l'image publicitaire	Limitées à l'aspect commercial, passives et consommatrices
Autres informations	Classe dynamique Manque d'envie de s'exprimer oralement

Tableau 2 : Analyse des conditions de la classe d'expérimentation

PARTIE EMPIRIQUE

A. Analyse et interprétation des données de recherche

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats de la recherche pour les compétences du 21^{ème} siècle, subdivisées en différents descripteurs selon les questions-cibles choisies pour chacune d'elles. Les degrés de maîtrise sont échelonnés sur 4 niveaux portant chacun une couleur spécifique (rouge, orange, jaune, vert, du moins bien mobilisé au mieux mobilisé).

Les résultats tels qu'exposés montrent la mobilisation des compétences sous forme d'une moyenne dans chaque groupe, et non pas de chaque élève de façon isolée.

1. Collaboration

1.1. Résumé des données

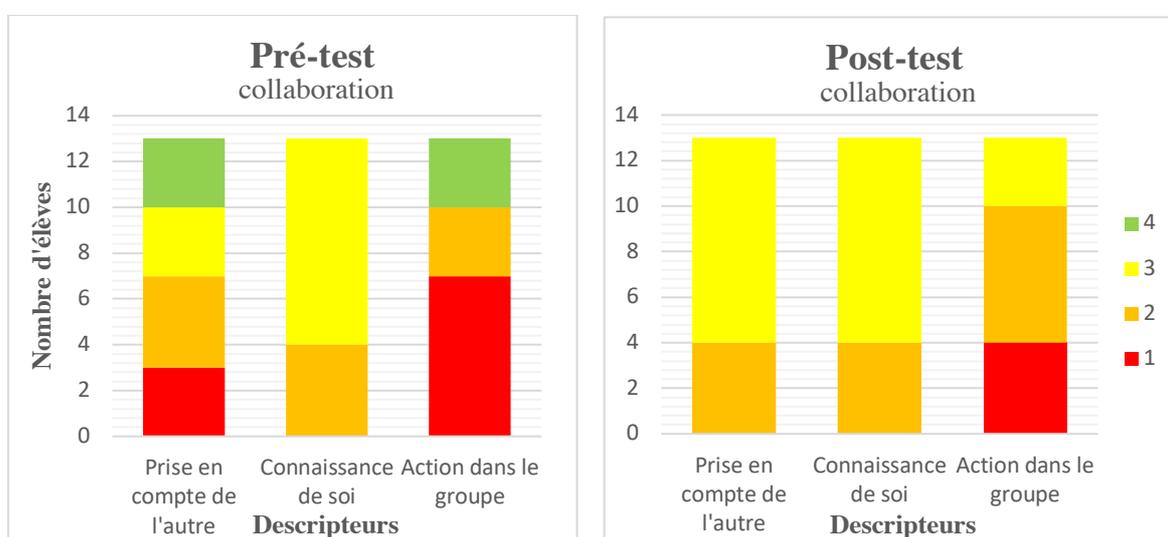


Figure 5 : Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de collaboration des élèves au pré-test et au post-test

Pour cette première compétence, nous relevons des effets nuancés chez les élèves. Leur respect et prise en compte des idées des autres n'a pas changé pour les groupes 1 et 3, s'est nettement améliorée pour le groupe 4, et a régressé pour le groupe 2. En ce qui concerne la connaissance de soi et l'expression libre et active des idées personnelles, aucune variation n'est observée entre le pré-test et le post-test, dans aucun des groupes.

La capacité des élèves à participer efficacement au processus collectif de réalisation et à se répartir les tâches de façon équitable a progressé dans les groupes 1 et 4, est restée stable pour le groupe 3 et a chuté dans le groupe 2, qui avait pourtant été le meilleur groupe dans ce domaine lors du pré-test.

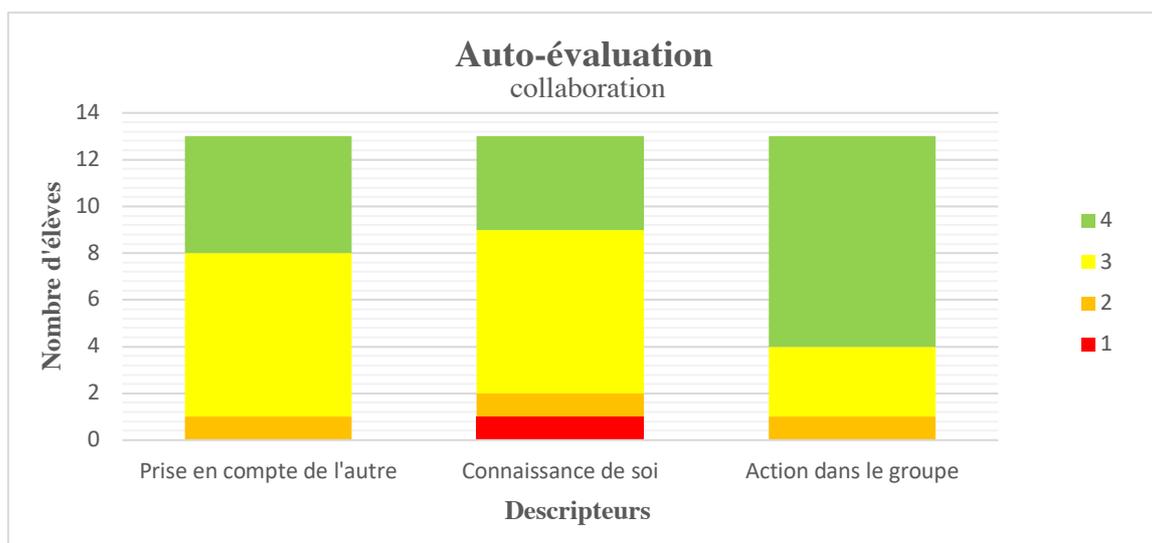


Figure 6 : Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de collaboration

Enfin, dans l'auto-évaluation des élèves, nous pouvons remarquer une vision globalement positive de leur compétence de collaboration, et particulièrement de leur capacité à diviser le travail de manière équilibrée et en engageant un même niveau d'investissement personnel. Il est également intéressant de signaler la différence de perception entre les élèves et l'évaluation experte au sujet de leur prise en compte des idées extérieures, qu'eux estiment majoritairement suffisante et même importante.

1.2. Interprétation des données

À partir de ces données, nous ne pouvons donc pas dégager de transformation globale pour la compétence collaborative. L'irrégularité des résultats pousse à nous interroger sur le rôle que peut jouer notre intervention sur la variation des différents descripteurs choisis. En effet, dans un processus collaboratif, les multiples facteurs de réussite décrits par Beaumont et al. (2010) interviennent et ont une influence sur le bon fonctionnement d'un groupe de travail, sur lesquels notre expérimentation n'a probablement que peu d'empreinte.

Avec les effets asymétriques que nous pouvons constater, il est même délicat d'imputer une quelconque relation entre ces résultats et notre séance d'enseignement. Si certains groupes ont mieux collaboré au post-test qu'au pré-test, il est plausible de l'attribuer à un surcroît de motivation des élèves, enthousiasmés de prendre la place du publicitaire et de pouvoir eux-mêmes appliquer leurs nouvelles compétences médiatiques dans une production collective.

Concernant les dimensions et les groupes qui n'ont pas évolué ou même reculé, l'explication prend une tournure encore plus spéculative. Nous pouvons soupçonner que les rapports entre les différents membres du groupe n'ont pas changé et que notre intervention n'a exercé aucune incidence sur leur prise en compte de l'autre et leur capacité à exprimer activement et librement leurs idées, puisqu'ils ont travaillé avec les mêmes camarades (avec lesquels ils ne souhaitaient peut-être déjà pas particulièrement coopérer lors du pré-test), et ont peut-être perçu le travail de production de la seconde affiche comme répétitif et redondant, ce qui a fait chuter leur motivation et donc leur volonté de collaborer pour parvenir à un résultat final satisfaisant.

Enfin, par rapport à la répartition des tâches, il est intéressant de noter l'écart entre l'auto-évaluation des élèves et notre évaluation, révélateur d'une dynamique presque inconsciente de division du travail qu'eux estiment réussie mais qui comporte quelques anomalies si nous analysons son fonctionnement d'un point de vue extérieur. S'ils vantent majoritairement leur prise en compte des idées des autres et leur engagement personnel dans leur grille d'autocritique, bien qu'il soit parfois discutable d'une perspective experte, c'est possiblement par volonté de donner la réponse qu'ils pensent être la bonne, ou la réponse que nous attendons d'eux, le comportement qu'ils pensent qu'ils auraient dû adopter.

2. Créativité

2.1. Résumé des données

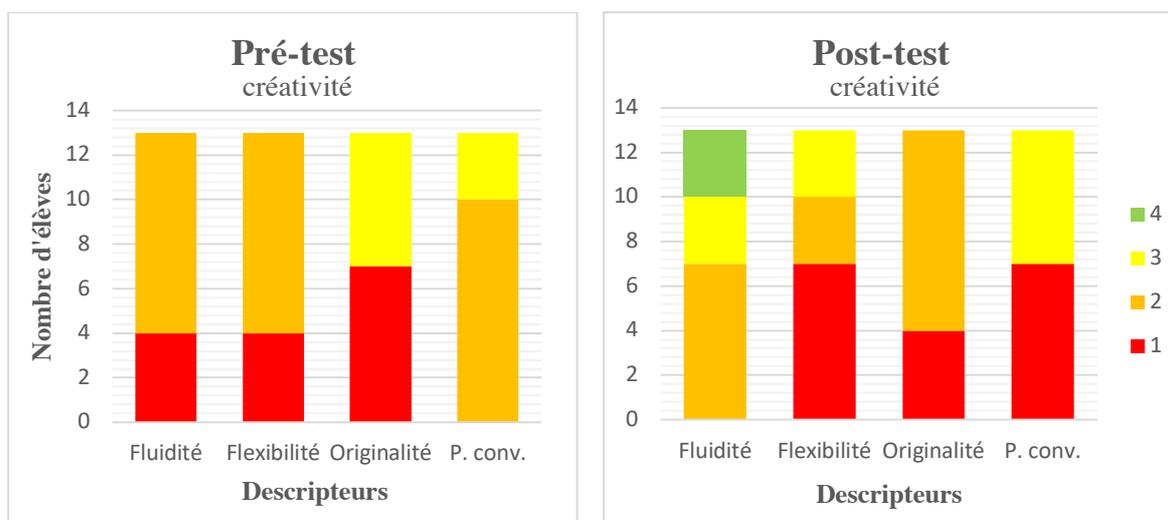


Figure 7 : Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de créativité des élèves au pré-test et au post-test

Pour la compétence de créativité, nous pouvons constater des effets plutôt contrastés. Concernant leur pensée divergente, nous relevons que le nombre d'idées des élèves (*fluidité*) entre le pré-test et le post-test a progressé chez tous les groupes sauf le 4 qui a stagné, mais que la souplesse de leur éventail d'idées différentes (*flexibilité*) ne s'est étoffé que pour le groupe 2, alors que les autres ont rencontré les mêmes difficultés qu'au pré-test, et même davantage pour le groupe 4. L'originalité de leurs propositions suit une évolution similaire, avec une amélioration pour le groupe 2, un statu quo pour le groupe 3, et un déclin pour les groupes 1 et 4. Enfin, leur pensée convergente pour sélectionner et s'accorder sur la meilleure idée s'est également améliorée pour le groupe 2, n'a pas varié pour le groupe 1 et a régressé pour les groupes 3 et 4.

Globalement, le groupe 2 présente donc un manifeste progrès, les groupes 1 et 3 n'ont pas évolué de manière très significative, et le groupe 4 a même démontré de moins bonnes compétences de créativité au post-test.

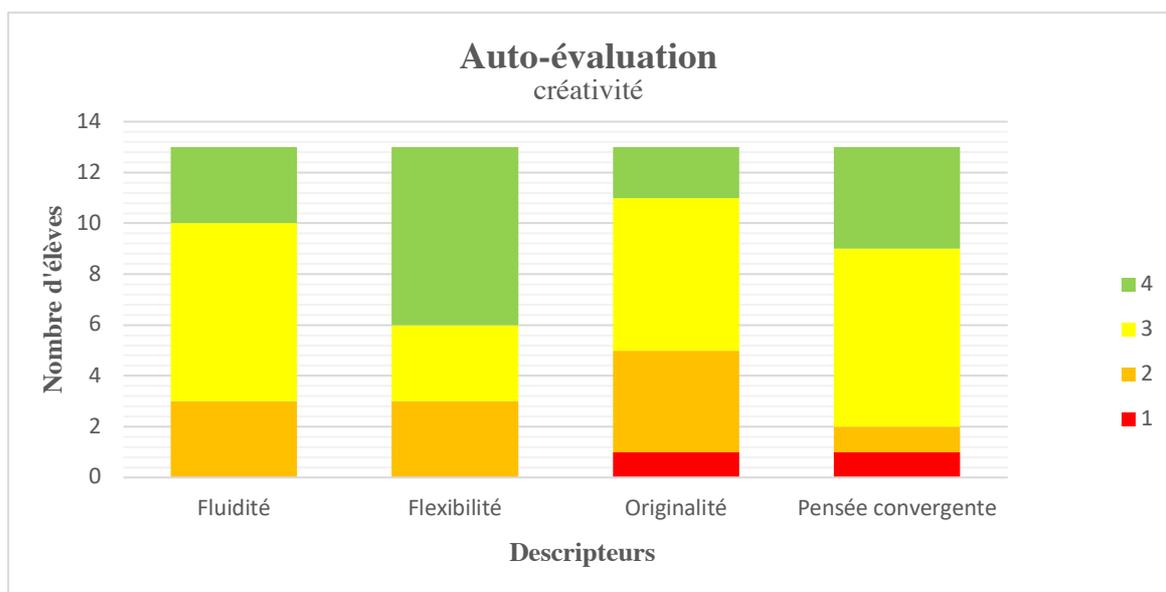


Figure 8 : Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de créativité

L'auto-évaluation des élèves souligne une bonne analyse de leur fluidité, mais une vision fondamentalement positive et optimiste de leur flexibilité, de l'originalité de leurs idées et de leur capacité à opter pour le meilleur choix final (pensée convergente).

2.2. Interprétation des données

Nous constatons tout d'abord que notre travail sur les compétences médiatiques des élèves ne semble avoir contribué à un réel enrichissement ni de leur potentiel créatif (pensée divergente) ni de leur accomplissement créatif (pensée convergente). En effet, les fluctuations ne mettant en valeur aucune tendance globale perceptible pour les différents facteurs de la créativité, nous pouvons nous questionner sur cette issue inattendue.

Un vrai lien de causalité entre notre intervention et l'évolution des données est difficile à établir, tant les différences entre le pré-test et le post-test sont inégalement distribuées. L'amélioration de leur fluidité peut hypothétiquement s'expliquer par notre séance d'enseignement qui leur a suggéré des idées et des possibilités nouvelles, les a motivés et engagés en les plongeant dans le rôle d'un réel publicitaire, ce qui a également pu stimuler leur capacité à générer de nombreuses idées.

En ce qui concerne les autres descripteurs de la créativité, où seul le groupe 2 a vu ses compétences créatives s'améliorer, d'autres facteurs que notre intervention entrent certainement en ligne de compte, et particulièrement les caractéristiques générales que la littérature attribue à la créativité. En effet, l'approche multivariée développée notamment par Besançon & Lubart (2015) met en évidence la complexité des facteurs intervenant dans le potentiel créatif, relevant aussi bien de l'individu que de son contexte environnemental (voir cadre conceptuel, pp.19-20). Ceux-ci sont profondément ancrés chez les élèves, aussi bien du fait du contexte dans lequel ils vivent que dans leur composition biologique et psychologique, englobant leur personnalité et leurs compétences émotionnelles.

La combinaison de ces différents facteurs étant différente pour chaque élève, il est tout à fait compréhensible d'obtenir des résultats relativement volatils comme ceux que nous observons dans notre expérimentation. Mêlée à toutes ces variables importantes expliquant les différences interindividuelles entre les élèves dans un tel modèle systémique, notre courte

et épisodique intervention n'a pas pu avoir une influence suffisante pour augmenter à elle seule leur compétence créative à une échelle clairement mesurable et observable avec nos outils d'analyse.

Enfin, l'optimisme de leur auto-évaluation indique qu'ils méconnaissent probablement les composantes de la créativité et leurs implications pratiques, dans la mesure où ils jugent suffisants leur nombre d'idées de nature différente et l'originalité de celles-ci et ne les remettent pas en cause. Nous pouvons nous interroger sur un éventuel lien entre cette conviction des élèves et un certain manque de développement la pensée créative dans l'enseignement et de connaissance des subtilités qu'elle comporte, qui leur permettrait de reconnaître une démarche réellement créative et d'évaluer leur processus et accomplissement créatif de manière plus objective et précise.

3. Communication

3.1. Résumé des données

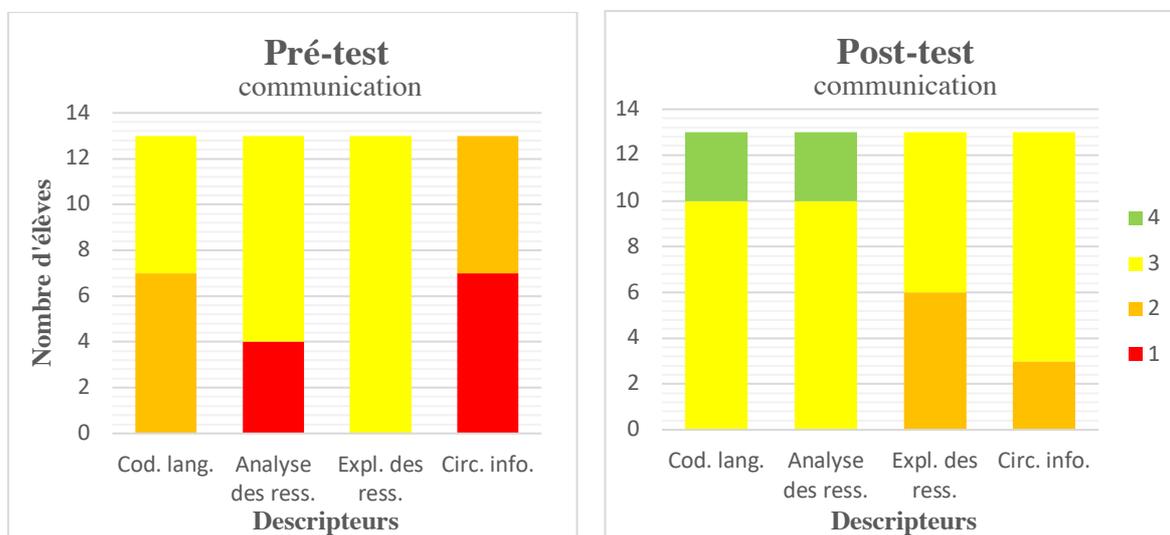


Figure 9 : Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de communication des élèves au pré-test et au post-test

Pour faciliter la lecture et l'analyse des données de la compétence de communication, nous avons dû opérer des choix et attribuer à chaque descripteur une ou deux questions-cibles, bien que les frontières entre ces différents descripteurs soient tenues et les concepts sous-jacents très similaires. Il s'agit donc de garder cette dimension à l'esprit en évitant de distinguer trop distinctement les données des différents descripteurs.

Cette perméabilité se traduit dans les résultats obtenus, avec une perceptible tendance générale d'amélioration de la compétence de communication des élèves dans tous les descripteurs. Néanmoins, en entrant dans le détail de la progression de chaque groupe, nous pouvons constater que les capacités des élèves à adapter leur affiche au contexte et public cible (*exploitation des ressources*), ainsi qu'à lui faire comprendre son message (*analyse des ressources*), sont celles qui ont connu le moins de transformation.

Parmi les progrès généraux des différents groupes, notable est celui du groupe 3 qui a produit une affiche comportant les éléments significatifs de l'image publicitaire et bien plus adaptée au contexte de communication que la première affiche. Le groupe 1 a également développé ses compétences communicatives de manière notable, tout comme les autres, à l'exception encore une fois de l'analyse et exploitation des ressources qui a moins évolué.

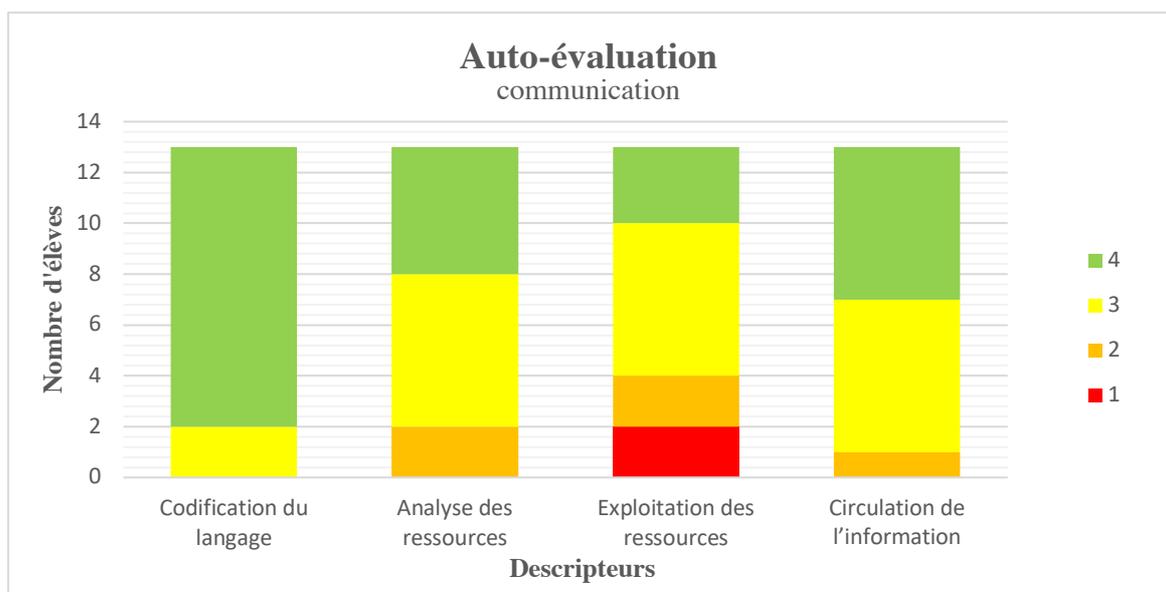


Figure 10 : Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de communication

3.2. Interprétation des données

C'est pour cette compétence que nous envisageons l'évolution la plus significative, puisque l'intervention s'adressait directement aux différentes facettes de ses descripteurs, de manière très spécifique et ciblée.

Il est donc concevable d'attribuer ce développement à notre intervention, dans la mesure où elle consistait en un travail sur l'affiche publicitaire en elle-même, en mettant en avant les éléments constitutifs de son langage particulier et ses caractéristiques visuelles. Les suggestions du modèle de Shannon et Weaver (1949) ont instillé une réelle posture de questionnement chez les élèves, qui les ont utilisées pour chercher à mieux cerner la situation de communication et les raisons des choix du publicitaire. Comme les exemples que nous avons choisis résonnaient chez les élèves, intégraient leurs intérêts et les impliquaient dans la démarche analytique, leur motivation leur a peut-être permis de mieux retenir les différentes notions théoriques abordées durant notre intervention et de les transférer dans leur production (Abraham, 2015).

Néanmoins, comme l'emphase a surtout été mise sur le langage publicitaire et les différentes stratégies d'incitation, nous avons peut-être insuffisamment insisté sur l'importance d'adapter son affiche au public et au contexte de communication, ainsi que de s'assurer de son intelligibilité et de la clarté de son message. Il aurait été pertinent de leur préciser quel était leur public, à savoir les différents acteurs de leur établissement scolaire (élèves, parents, enseignants, directeur...). Comme aucun travail spécifique n'a été réalisé autour de la présentation orale des intentions de communication et des différents éléments à mettre en place sur l'affiche, l'amélioration du descripteur *circulation de l'information* est également plus modeste.

Enfin, ces quelques difficultés se manifestent également dans l'auto-évaluation des élèves, qui traduit encore une fois un certain optimisme de leur part, et montre par cet écart avec l'évaluation experte qu'ils n'ont probablement pas bien assimilé tous les enjeux concernant le contexte de communication, la relation entre émetteur et récepteur, ainsi que la conscientisation et verbalisation de leurs intentions, même si une amélioration globale est perceptible.

4. Pensée critique

4.1. Résumé des données

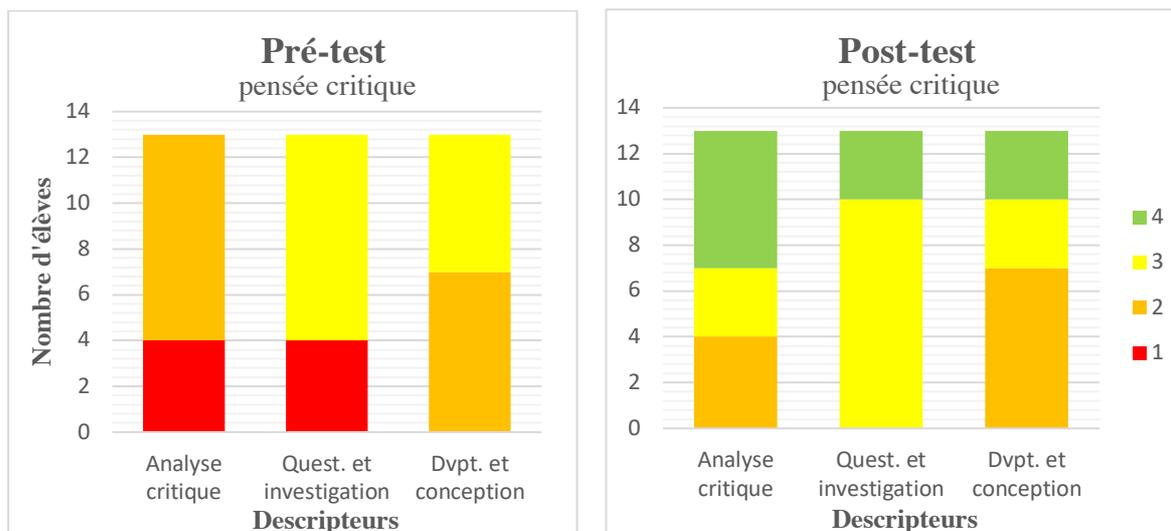


Figure 11 : Comparaison de l'évaluation experte de la compétence de pensée critique des élèves au pré-test et au post-test

Pour le relevé des données de cette dernière compétence, tout comme pour la compétence de communication, des choix ont dû être effectués pour faire correspondre les questions-cibles aux différents descripteurs, même si certaines d'entre elles pourraient être modulables et interchangeables. L'analyse se fondera donc encore une fois sur des tendances générales d'évolution que nous pouvons constater.

Et les points de comparaison entre ces deux compétences ne s'arrêtent pas là : l'amélioration globale est également perceptible, à un niveau encore plus marqué. Au total, seules 4 composantes sont restées constantes et aucune n'a régressé. Cette amélioration se voit également dans leur auto-évaluation, proche des résultats experts, et donc manifeste d'un recul autocritique pertinent.

Enfin, même si tous les groupes ont connu une progression marquante, les groupes 1 et 2 ont encore une fois affiché des résultats plus satisfaisants que les groupes 3 et 4, qui ont conservé un certain écart également visible dans les autres compétences et déjà décelable lors du pré-test.

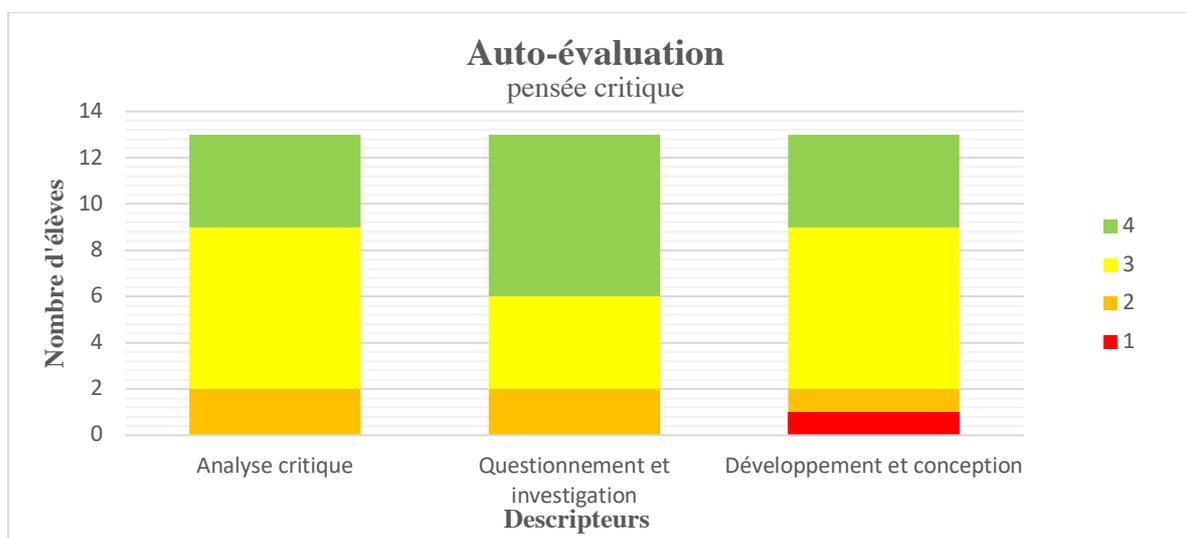


Figure 12 : Aperçu de l'auto-évaluation des élèves sur leur compétence de pensée critique

4.2. Interprétation des données

Bien que notre intervention se soit concentrée prioritairement sur les composantes de la communication de manière explicite, c'est également leur pensée critique qui a été stimulée implicitement en filigrane de toute la séance, dans la mesure où la réflexion qui sous-tend l'analyse des images publicitaires, de leurs caractéristiques et de leur langage particulier sollicite une approche critique et analytique de leur fonctionnement, du sens des différents éléments et un questionnement sur les intentions du publicitaire (voir cadre conceptuel, pp.21-22).

Par exemple, leur capacité à s'assurer d'un sujet précis pour leur affiche a vraisemblablement été alimentée par l'analyse de celui des images publicitaires proposées, avec la prise de conscience de l'importance de le fixer clairement et de le garder en tête durant toutes les étapes de réalisation de leur affiche.

De même concernant la réflexion qu'ils ont dû mener pour transmettre le message qu'ils avaient l'intention de communiquer, et pour lequel il a fallu examiner les ressources à disposition en vue de les sélectionner de la manière la plus pertinente possible. C'est alors un questionnement critique qu'il était nécessaire d'appliquer à ces différentes ressources pour les choisir au mieux selon ses objectifs (Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2018).

En rentrant davantage dans le détail, nous pouvons cependant constater les mêmes irrégularités que pour la compétence de communication avec les aspects sur lesquels l'intervention a moins insisté, notamment leur égard vis-à-vis des droits d'auteurs qui ont été passés en revue rapidement lors de la séance d'éducation aux médias et qu'ils n'ont pas tous explicitement cités, mais surtout leur capacité à élaborer un plan de réalisation et s'y tenir en suivant les projets et croquis préparatoires, ce que nous n'avons peut-être pas suffisamment souligné formellement aux élèves.

Enfin, leur auto-évaluation relativement similaire aux constatations expertes des enseignants montre une fois de plus une bonne capacité d'analyse critique et d'introspection des élèves, hormis le groupe 4 qui s'attribue globalement de bien meilleures compétences que celles relevées par nos instruments d'observation et d'analyse.

5. Tableau récapitulatif des résultats

Pour résumer visuellement notre interprétation des données en un seul tableau, nous présentons les différentes compétences clés avec l'évolution que chacune d'elles a subie chez les élèves et en tirons des conclusions sur les effets de notre expérimentation sur celles-ci. La présence de plusieurs flèches indique une évolution contrastée et irrégulière.

	Pré-test	Post-test	Évolution globale	Interprétation
Collaboration	Bon fonctionnement général dans les groupes 1 et 2, plus difficile dans les groupes 3 et 4	Petites améliorations dans les groupes 1 et 4, mêmes difficultés dans le groupe 3, et moins bonne collaboration dans le groupe 2	↗ → ↘	De multiples facteurs plus importants que notre intervention entrent en compte dans le succès d'un travail collaboratif (composition des groupes, relation entre les élèves...)
Créativité	Plutôt pauvre aussi bien pour la pensée divergente que convergente, particulièrement dans le groupe 3	Augmentation générale de la fluidité. Pour le reste, petites améliorations ponctuelles (groupe 2 surtout) mais principalement stagnation et même régression	↗ → ↘	L'intervention a apporté des exemples d'idées et possiblement une motivation supplémentaire à la base de la meilleure fluidité. Pour les autres descripteurs, le poids des nombreux différents facteurs de la créativité est probablement plus important que notre intervention et difficile à pallier
Communication	Affiche pas bien visible de loin, aucun élément caractéristique intentionnel, le public ne pouvait souvent pas comprendre immédiatement l'intention de réalisation	Progression générale, affiche ressemblant davantage à une réelle publicité (éléments caractéristiques, stratégies, visibilité, clarté de l'intention et du message)	↗	Motivation accrue, multitude d'exemples visuels, intervention focalisée sur les aspects regroupés sous cette compétence, accent sur le langage publicitaire et la réflexion sur la manière de transmettre un certain message, en pensant au public cible et au contexte
Pensée critique	Sujets vaguement définis, pas de réel plan de réalisation (production spontanée), matériel choisi au hasard et parfois sans concertation du groupe, pas de mention des droits d'auteur	Amélioration globale (surtout les groupes 1 et 2), avec un sujet mieux défini, un plan mieux respecté, des ressources sélectionnées de façon plus conscientisée, regard analytique développé, bonne autoévaluation	↗	Pensée critique sollicitée transversalement durant la séance d'enseignement, dans l'analyse d'images, des intentions et des implicites, qui a enrichi leur répertoire visuel et développé chez eux le réflexe de s'interroger sur ces éléments et de les appliquer consciemment dans leur réalisation, en prenant soin de s'assurer de sa validité et pertinence par rapport aux objectifs

Tableau 3 : Récapitulatif des résultats de la recherche

B. Réponse à la question de recherche et vérification des hypothèses

À travers notre recherche, nous avons donc pu constater un certain nombre d'effets mesurables de notre dispositif sur les différentes composantes des compétences du 21^{ème} siècle des élèves. À l'issue de notre expérimentation, il s'agit à présent d'en établir un bilan, au regard de notre questionnement de départ relatif au lien entre leurs compétences médiatiques et les autres compétences clés, qui était formulé de la manière suivante :

En quoi les compétences médiatiques des élèves peuvent-elles agir comme catalyseur pour le développement, la mobilisation et l'augmentation de leurs compétences clés du 21^{ème} siècle ?

Pour ce faire, nous avons choisi de confronter nos hypothèses initiales avec les résultats obtenus à travers nos outils d'observation et d'analyse, d'abord de manière isolée pour chaque compétence, puis en mettant en lumière d'éventuels liens entre elles en vue d'une conclusion plus globale.

Hypothèse 1 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves stimule leur compétence de collaboration.

Pour cette première compétence, nous envisagions une stimulation globale de leur collaboration, ce que l'expérimentation est venue considérablement nuancer. En effet, certains groupes qui travaillaient ensemble de manière satisfaisante lors du pré-test l'ont moins bien réussi lors du post-test et inversement. Il ne semble donc pas avoir de lien notable entre notre projet et l'évolution de leur compétence de collaboration.

Hypothèse 2 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves enrichit et élargit leur créativité.

De manière analogue à la compétence de collaboration, la créativité des élèves ne paraît pas avoir été grandement influencée par notre intervention, même si les résultats sont contrastés. Ils ont généré davantage d'idées mais sans élargir leur variété et leur originalité. Cette compétence reste elle aussi délicate à développer chez les élèves, du fait de la multitude de facteurs impliqués dans le processus et l'accomplissement créatifs.

Hypothèse 3 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves met en lumière une amélioration de leur compétence de communication.

Leur compétence de communication a connu la progression la plus marquée, probablement en raison de l'accent de notre projet sur cette dimension. D'une manière générale, ils ont conscientisé et appris à repérer le lien entre une intention de communication et une manière de la représenter, ainsi que la nature implicite et sous-entendue de certains messages médiatiques, tout en transférant ces facultés au service de leur production.

Hypothèse 4 : Le projet mobilisant les compétences médiatiques des élèves développe leur pensée critique.

Pour cette dernière compétence également, nos prévisions ont été notablement vérifiées par les données de notre expérimentation. Ce projet a globalement développé leur pensée critique de manière implicite et transversale à travers les différentes phases d'analyse

d'images publicitaires et des messages médiatiques sous-jacents, et stimulé leur approche analytique et introspective, notamment par le biais de leur auto-évaluation. Enfin, ils ont cultivé un certain instinct de questionnement et de réflexion tout au long de leur processus de réalisation, même si certains éléments, comme les droits d'auteur, doivent encore être prolongés.

Résultats	Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3	Hypothèse 4
envisagés	↗	↗	↗	↗
obtenus	→	→	↗	↗

Tableau 4 : Récapitulatif des réponses aux hypothèses

Nous pouvons donc répondre à notre question initiale d'une manière relativement nuancée. Notre travail d'éducation aux médias semble avoir permis de convoquer les quatre compétences clés du 21^{ème} siècle, mais certaines ont été plus augmentées que d'autres à travers les compétences médiatiques des élèves. De plus, les résultats varient passablement entre les différents groupes et les différents élèves.

CONCLUSION

A. Constats généraux

Le projet d'éducation à l'image que nous avons mis sur pied dans cette classe dans le cadre de notre recherche a donc bel et bien produit une série d'effets sur les élèves, même si certains n'avaient pas été envisagés ou anticipés. Dans l'ensemble, ce projet semble les avoir engagés et intéressés, comme en a témoigné leur attitude aussi bien durant la séance d'analyse d'images que durant les phases de réalisation de l'affiche, certainement parce qu'elle prenait en compte des sujets qu'ils rencontrent au quotidien, qui convoquent leurs intérêts et par lesquels ils se sentent concernés.

Malgré les maigres résultats pour leurs compétences de collaboration et de créativité, nous pouvons néanmoins relever le mérite d'avoir immergé les élèves dans un travail collaboratif et créatif et donc, dans une certaine mesure, d'avoir néanmoins participé à développer ou en tous les cas solliciter ces compétences, et montré un exemple de comment les introduire dans un enseignement régulier, tout comme celles de communication et de pensée critique, qui ont elles été passablement étendues par notre projet. Les points sur lesquels nous avons travaillé expressément et explicitement, de manière plus ciblée et directe ont en effet connu une meilleure progression que les compétences que nous attendions être implicitement et indirectement stimulées. Il est évidemment difficile d'activer une posture entière et un réel changement de paradigme chez les élèves en l'espace d'une seule intervention d'une durée d'une heure, et de faire évoluer significativement plusieurs compétences complexes en si peu de temps.

Toujours est-il que notre étude semble, en définitive, mettre en avant une certaine efficacité de notre dispositif sur leurs compétences médiatiques, qui peuvent vraisemblablement endosser, parmi tous les rôles qu'elles seront amenées à jouer dans l'apprentissage et la construction des élèves, celui de porte d'entrée intéressante pour la convocation des compétences clés, une démarche à poursuivre, élargir et densifier dans les années à venir en vue d'obtenir des résultats encore plus probants.

B. Approche critique de la recherche

Notre projet de recherche autour des compétences médiatiques des élèves s'apparente davantage à une ébauche d'introduction des compétences du 21^{ème} siècle dans l'enseignement régulier et, dans une certaine mesure, à une étude de cas. L'ampleur de notre échantillon nous empêche en effet de pouvoir réellement généraliser nos résultats à plus grande échelle et d'en tirer des conclusions globales quant aux effets du développement des compétences médiatiques sur les autres compétences clés, ce que notre travail n'a pas l'ambition de couvrir.

Comme notre analyse se base sur un petit groupe expérimental et sur un laps de temps très restreint, elle subit donc probablement l'influence de plusieurs variables parasites non anticipées, inhérentes au contexte d'intervention et de la réalité pratique de l'enseignement dans une classe régulière, et qui apportent possiblement certains biais à nos résultats définitifs (Schnidrig & Fierz, 2006) :

- La composition des groupes, tout d'abord, a certainement joué un rôle dans la mobilisation de leurs compétences, notamment celle de collaboration qui y est intimement liée. Le fait que les élèves ne se connaissent pas tous très bien a peut-être fragilisé leur capacité à travailler ensemble. Le fait de constituer des groupes homogènes peut également participer à donner des résultats aussi différents d'un groupe à l'autre (voir annexes IX à XII).
- Faute de temps et d'organisation, le modèle d'analyse des compétences par groupe est une autre limite de notre recherche et ne permet pas de réelle interprétation fiable des effets et résultats individuels sur chaque élève, en dehors des indications de l'auto-évaluation.
- Le fait que le groupe expérimental soit composé d'une majorité de garçons (au nombre de 8, pour 5 filles) a peut-être eu un effet sur le déroulement de la séquence et les résultats.
- En plus de l'agencement des groupes, d'autres obstacles didactiques ont également pu modifier l'issue de notre recherche (les formes sociales de travail choisies pour la séance théorique, l'organisation spatiale de la salle, le contenu et la disposition du carnet du publicitaire, la clarté des consignes, le fait d'effectuer un rappel des connaissances et une contextualisation, la présence d'images lors du post-test...)
- Malgré toutes les précautions et les efforts pour s'assurer de l'objectivité de nos critères, notre processus d'observation et d'évaluation laisse place à la subjectivité du chercheur, aussi bien dans la notation des compétences des élèves que dans l'interprétation de leur origine. Nos caractéristiques personnelles ont également pu avoir un effet sur les élèves, leur attitude, leur approche du projet et la mobilisation de leurs compétences.
- Ce phénomène est d'autant plus important dans notre recherche que dans l'impossibilité pour le chercheur d'intervenir au post-test, c'est l'enseignant de cette classe qui l'a introduit et supervisé, en transmettant les consignes et objectifs à sa manière, et en entretenant un rapport différent avec la classe, ce qui a pu jouer un rôle sur l'attitude des élèves lors de la tâche et le résultat final. C'est également lui qui a rempli le protocole d'observation utilisé pour la récolte de données.
- Il est également pertinent de relever la difficulté pour le chercheur à stimuler la mobilisation des compétences durant la séance, tout en la dirigeant, en donnant les consignes, en gérant la classe et les aspects disciplinaires, en répondant aux questions des élèves, en cherchant à prendre des notes les plus exhaustives et riches possibles.

Enfin, en plus de ces différentes limites à notre recherche, Martineau (2005) mentionne que la méthodologie choisie implique un dispositif lourd à mettre en place d'un point de vue organisationnel et donc particulièrement chronophage, d'autant plus qu'il engage la présence du chercheur sur le terrain à plusieurs reprises. Enfin, comme il tient compte de la complexité du réel, il produit une grande quantité de données qualitatives, parfois difficiles à interpréter.

C. Prolongements et perspectives

Dans la continuité de notre expérimentation, une multitude de projets similaires peuvent donc être envisagés pour intégrer les compétences médiatiques et les MITIC en général dans l'enseignement, tout comme le développement des compétences clés, et ainsi compléter nos résultats et alimenter la réflexion de manière toujours plus aboutie, afin de préparer au mieux les élèves aux enjeux du monde numérique et de sa culture.

Étendre la recherche à des échantillons plus larges et sur des périodes plus conséquentes permettrait déjà d'en tirer des conclusions plus exploitables. Il serait également imaginable de préciser l'interprétation des résultats en évaluant deux groupes différents, un groupe d'expérimentation et un groupe contrôle, qui n'aurait pas bénéficié de la séance d'éducation aux médias, pour en comparer la différence dans la mobilisation des compétences du 21^{ème} siècle. Un tel plan expérimental à groupes indépendants (Giroux & Tremblay, 2002) pourrait servir à mieux isoler et cerner le rôle des compétences médiatiques dans le développement des autres compétences clés. Enfin, il serait également intéressant de poursuivre avec des initiatives qui investissent davantage ces compétences à l'échelle individuelle, avec des tâches où les compétences personnelles peuvent mieux être évaluées (des situations-problèmes faisant appel à la créativité et la pensée critique, des textes à aborder sous le regard de la situation de communication...).

En définitive, l'éducation aux médias semble être une bonne porte d'entrée pour la stimulation des compétences clés, mais les démarches allant dans ce sens doivent encore se multiplier avant de pouvoir en faire de vrais constats satisfaisants. Les enjeux sont fondamentaux ; dans notre monde de plus en plus, la fracture numérique entre les individus ne sera que renforcée si l'école ne parvient pas à amener les élèves au niveau de compétences requis dans la société numérique, elle risque de laisser une grande partie de la population sans emploi et en important décalage de sa communauté. Il s'agit donc non seulement d'un enjeu économique, démocratique, de cohésion sociale et culturelle, d'égalité des chances, mais également d'épanouissement personnel et de bien-être individuel, que l'école ne peut ignorer.

De par leur aspect contraignant, les premières implications concrètes du plan d'action de la CIIP et des différentes stratégies élaborées par la Confédération devraient déjà nous permettre de voir le degré auquel ces changements s'opèrent, et nous apporter des réponses plus abouties sur les effets et l'efficacité de ces différentes mesures dans les systèmes éducatifs, l'économie, le monde du travail, la société en général et au niveau individuel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, M. (2015). La publicité en FLE : un support didactique transgressif et motivant. *Voix plurielles*, 12 (1). 283-297. Repéré <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voix-plurielles/article/view/1191>.
- Analyser la publicité (2013). *Activités éducatives pour les élèves de 10 à 11 ans*. Repéré à <https://curio.ca/fr/guides/1856/download>.
- Babinet, G. (2014). *L'ère numérique, un nouvel âge de l'humanité : cinq mutations qui vont bouleverser notre vie*. Paris : Le Passeur.
- Badie, B., Durand, M.-F., Copinschi, P., Martin, B., Mitrano, P., & Placidi-Frot, D. (2010). *Atlas de la mondialisation : Comprendre l'espace mondial contemporain*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Banadusi, L. (2008). Compétences et employabilité. In A. Van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 75-79). Paris : PUF.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Repéré à https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf.
- Bertrand, A.-M. (2013). Médiation, numérique, désintermédiation : une nouvelle astronomie ? *Bulletins des bibliothèques de France*, 58 (3). 23-29. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-03-0023-004>.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Bruxelles : Mardaga.
- Bessieux-Ollier, C., & Walliser, É. (2010). Le capital immatériel : État des lieux et perspectives. *Revue française de gestion*, 207 (8). 85-92. Repéré à http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2010-8-page-85.htm?try_download=1.
- Bétrancourt, M. (2016). De la culture à la compétence numérique : la responsabilité de l'école. *Enjeux pédagogiques*, 26. 14-15. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92517>.
- Boéchat-Heer, S. (2009). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : Sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Repéré à <https://edudoc.ch/record/37646/files/zu10014.pdf>.
- Bouchez, J. (2014). Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux. *Savoirs*, 34 (1). 9-45. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-1-page-9.htm>.
- Cabu, & Gervereau, L. (2004). *Le monde des images : Comprendre les images pour ne pas se faire manipuler*. Paris : Robert Laffont.

- Caux, J. (1973). La créativité. *Le Jard*, 138. 3-9. Repéré à <http://www.icemfreinet.net/~archives/educ/72-73/9-10/3-9.pdf>.
- Centre de compétences ICT-VS (2018). Repéré à <https://www.ictvs.ch>.
- Cerisier, J.-F. (2012, 4 mai). Mais de quoi la culture numérique est-elle le nom ? [Billet de blogue]. Repéré à <http://blogs.univ-poitiers.fr/jf-cerisier/category/culture-numerique>.
- CIIP (2010). Plan d'études romand. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>.
- CIIP (2018). *Plan d'action en faveur de l'éducation numérique - Décision de l'AP-CIIP du 22 novembre 2018*. Repéré à http://www.ciip.ch/files/2/CIIP_Decision_Plan-action-numerique_2018-11-22.pdf.
- CSEM (2013). *Les compétences en éducations aux médias : un enjeu éducatif majeur : cadre général*. Repéré à http://csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century Skills. In J. Bellanca et R. Brandt (éd.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51–76). Bloomington, IN : Solution Tree Press. Repéré à [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf).
- Devauchelle, B. (2015, avril). *Collaborer pour faciliter l'apprentissage des élèves*. Communication présentée aux Rencontres autour du numérique, Poitiers. Repéré à <http://ww2.ac-poitiers.fr/matrice/IMG/pdf/collaborer.pdf>.
- Döbeli Honegger, B. (2017). Medien und Informatik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildung Schweiz*, 11. 15-16. Repéré à <https://mia.phsz.ch/MIA/ArtikelBildungSchweiz>.
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*. New York : Harper and Row.
- Eduscol (n.d.). Enseigner avec le numérique. Repéré à <http://eduscol.education.fr/pid33051/enseigner-avec-le-numerique.html>.
- E-Inclusion Suisse (2016). *Plan d'action 2016-2020 : Technologies de l'information et de la communication pour une société inclusive*. Repéré à http://www.einclusion.ch/images/stories/aktionsplan/e-Inclusion_Suisse_Plan_action_2016-2020_FR.pdf.
- Eickelmann, B., Gerick, J., Drossel, K., & Bos, W. (2016). *ICILS 2013 : Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen*. Repéré à http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830984413_lp.pdf.
- Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43 (2). 44-48. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/234677442_A_Logical_Basis_for_Measuring_Critical_Thinking_Skills.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique*. Repéré à <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>.

- Genevois, S. (2013). Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École? *Tréma*, 40. 16-27. Repéré à <http://trema.revues.org/3036>.
- Girardin, C. (2014). *Réécrire le message d'une publicité*. Repéré à http://www.bdrp.ch/system/files/docs/2015-02-09/fiche_reecriture_message_publicite.pdf.
- Giroux, S., & Tremblay G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau pédagogique ERPI.
- Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88. 67-74.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9). 444-454. Repéré à <https://psycnet.apa.org/record/1951-04354-001>.
- HabiloMédias (n.d.). *Les fondements de la littératie médiatique*. Repéré à <http://habilomedias.ca/litteratie-numerique-et-education-aux-medias/informations-generales/principes-fondamentaux-de-la-litteratie-numerique-et-de-leducation-aux-medias/les-fondements-de-la-litteratie-mediatique>.
- Hascher, T. (2006). Die Lehrerin / Der Lehrer als Modell. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 10 (2). 5–15. Repéré à https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/499428.PDF.
- Hoechsmann, M., & DeWaard, H. (2015). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. Repéré à <http://habilomedias.ca/site/s/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>.
- IEA (2015). *International Computer and Information Literacy Study : ICILS 2013 Technical Report*. Repéré à https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_Technical_Report.pdf.
- Kleiner, P. (2014). *Qu'est-ce que l'informatique ?*. Repéré à https://haslerstiftung.ch/wp-content/uploads/documents/f/fit_cahiers/hasler_stiftung_schriften_02_fr_v01.pdf.
- Lacombed, D. (2013). *Digital citizen : Manifeste pour une citoyenneté numérique*. Paris : Plon.
- Lasswell, H. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (éd.), *The Communication of Ideas*. New York : Free Press.
- Laustriat, D., & Besançon, M. (2015). *La créativité chez l'enfant : fondements et leviers. Vers un environnement d'apprentissage optimal*. *Revue de littérature théorique*. Repéré à https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf.
- Lubart, T.I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. In UQTR (éd), *Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ) : L'instrumentation*

- dans la collecte des données*. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/document/s/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf.
- Mastafi, M. (2014). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants ?. *Formation et profession*, 23 (2). 29-47. Repéré à http://formation-profession.org/files/numeros/11/v23_n02_294.pdf.
- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (2018). *Profils : Compétence de pensée critique:ébauche*. Repéré à http://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/critical_thinking.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2016). Compétences du 21^e siècle : document de réflexion. Repéré à https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf.
- Missaoui, O.E.K. (2011). *Pour bâtir des scénarios pédagogiques intégrant les TIC*. Repéré à <https://cursus.edu/articles/20510/pour-batir-des-scenarios-pedagogiques-integrant-les-tic>.
- Montaigne, M. de (1580). *Essais, Livre Premier, Chapitre XXVI*. Bordeaux-Paris : Royaume de France.
- Morin, V. (2017, 14 octobre). Comment Internet a fait les «printemps arabes». *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/14/comment-internet-a-fait-les-printemps-arabes_5201063_3232.html.
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences : volume I*. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-I-FR.pdf>.
- OCDE (2016). *Le Futur de l'éducation et des compétences : Projet Éducation 2030 de l'OCDE*. Repéré à https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf.
- OFCOM (2018). *Stratégie "Suisse numérique"*. Repéré à <http://strategy.digitaldialog.swiss/fr>.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3). 369-378. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n3-rse3487/900420ar>.
- Puozzo Capron, I., & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *Éducateur*, 2. 13-14. Repéré à http://www.revue-educateur.ch/system/files/documents/Puozzo_Martin%20-%20texte%20long.pdf.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3e éd.). Paris : Dunod.
- Riberolles, C. (2006). *Travailler à partir d'affiches publicitaires pour développer un regard critique* (Mémoire de maîtrise, IUFM de Bourgogne). Repéré à https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00908.pdf.

- Rouchié, T. (2000). *Lire et comprendre la publicité*. Paris : Retz.
- Salzmann, C., & Luy, M.-M. (2014). Principes de la communication. In J.-N. Revaz, *Thème 3.1 La communication au service de l'enseignement/apprentissage* [Support de cours]. Repéré dans l'environnement Moodle à <https://moodle3.hepvs.ch>.
- Schnidrig, B., & Fierz, S. (2006). Tableau de comparaison des 4 méthodes de recherche travaillées dans le thème 8.8. In N. Jacquemet, *Thème 8.9A Préparation et accompagnement du mémoire 17-20*. Repéré dans l'environnement Moodle à <https://moodle3.hepvs.ch>.
- SEFRI (2017). *Défis de la numérisation pour la formation et la recherche en Suisse*. Repéré à <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/le-sefri/numerisation.html>.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sieber, P., Bachhofner, P., & Briner, N. (2017). *Environnement numérique moderne d'apprentissage et d'enseignement pour les écoles suisses*. Repéré à https://asut.ch/asut/media/id/968/type/document/Etude_Pascal_Sieber_Partners_compétences_numériques_novembre_2017.pdf.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018). Rapport sur les résultats de l'étude JAMES 2018. Repéré à <https://www.swisscom.ch/fr/about/entreprise/durabilite/objectifs-cr-et-resultats/james.html>.
- Taddei, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle*. Repéré à <https://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf>.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e éd.)*. Montréal/Bruxelles : PUM et De Boeck.
- Voirol-Rubido, M.I. (2017). Th. 1.1 : Aspects politiques et économiques de l'éducation. [Supports de cours]. Repéré dans l'environnement Moodle à <https://moodle3.hepvs.ch>.

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe I	Planification du scénario pédagogique
Annexe II	Grille d'observation directe en situation (pré-test)
Annexe III	Grille d'observation directe en situation (post-test)
Annexe IV	Le carnet du publicitaire distribué aux élèves lors de l'intervention
Annexe V	Proposition de corrigé pour les exercices du carnet
Annexe VI	Exemple de réponses d'un élève aux exercices du carnet
Annexe VII	Protocole de conception de l'affiche
Annexe VIII	Questions-cibles correspondant aux descripteurs des quatre compétences clés
Annexe IX	Tableaux du résumé des données pour la collaboration, par groupe
Annexe X	Tableaux du résumé des données pour la créativité, par groupe
Annexe XI	Tableaux du résumé des données pour la communication, par groupe
Annexe XII	Tableaux du résumé des données pour la pensée critique, par groupe

Annexe I : Planification du scénario pédagogique

Titre du scénario	Production d'une affiche publicitaire papier en groupe
Auteur	Luca Bonascia
Didactique	Français – Arts visuels
Degré (cycle)	8H (cycle 2)

Objectifs d'apprentissages visés	
Pour la didactique	
Français	Arts visuels
<p><u>L1 21 – Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture</u> (1) ... en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits (4) ... en mobilisant et en développant ses connaissances langagières et extralingagères (5) ... en situant une information dans une des parties du texte (8) ... en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite (9) ... en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte</p> <p><u>L1 22 – Écrire des textes variés à l'aide de diverses références</u> (2) ... en organisant le contenu en fonction des caractéristiques du genre (5) ... en utilisant sa propre créativité (6) ... en adaptant sa production à la situation de communication</p> <p><u>L1 28 – Utiliser l'écriture et les instruments de la communication pour planifier et réaliser des documents</u> (2) ... en sélectionnant l'outil qui convient pour une tâche donnée (5) ... en développant un usage critique de l'internet (6) ... en reconnaissant quelques composantes d'un document multimédia et en les isolant pour analyse (8) ... en produisant des documents</p>	<p><u>A 21 AV – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques</u> (1) ... en inventant, produisant et composant des images, librement ou à partir de consignes (2) ... en exploitant les matières, les couleurs, les lignes et les surfaces (3) ... en choisissant les possibilités des différentes outils, supports, techniques</p> <p><u>A 22 AV – Développer et enrichir ses perceptions sensorielles</u> (1) ... en observant son environnement visuel (2) ... en développant et en communiquant sa perception du monde (3) ... en comparant des œuvres (5) ... en identifiant et comparant différentes matières, couleurs et leurs nuances, lignes, surfaces</p> <p><u>A 23 AV – Expérimenter diverses techniques plastiques</u> (2) ... en utilisant divers outils, matériaux, supports et formats (3) ... en produisant et déclinant des matières, des couleurs et leurs nuances, des lignes et des surfaces (4) ... en se familiarisant à de multiples procédés plastiques et en jouant avec les effets produits</p> <p><u>A 24 AV – S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques</u> (3) ... en identifiant le sujet d'une œuvre, sa forme, sa technique (4) ... en se familiarisant avec un vocabulaire spécifique aux différents domaines et cultures artistiques et artisanaux (8) ... en participant, en tant qu'organisateur ou acteur, à une exposition, un spectacle</p> <p><i>NB : Pour respecter les indications du PER, les objectifs sont placés sous le domaine des arts visuels (travail en 2D, utilisation de l'image plane comme langage plastique), bien que le travail autour de l'affiche puisse s'apparenter davantage aux caractéristiques des AC&M (création au service d'une fonction, d'une utilité → ici : la fonction de communication et d'incitation à un certain comportement)</i></p>

Pour les MITIC

FG 21 – Décoder la mise en scène de divers types de messages

- (1) ... en les analysant à partir des supports les plus courants et en utilisant leur forme pour réaliser d'autres productions
- (2) ... en découvrant la grammaire de l'image par l'analyse de formes iconiques diverses
- (3) ... en identifiant les stéréotypes les plus fréquents
- (5) ... en comparant de manière critique les informations données par des sources différentes sur les mêmes sujets

Éducation aux médias

- Comparaison et analyse des spécificités de différents supports médiatiques (*par l'observation d'articles de journal, de films, de pages web, d'émissions de radio...*) et réflexion sur les enjeux des messages véhiculés
- Repérage des différents éléments entrant dans la composition d'un message médiatique (*texte, hypertexte, image fixe, image animée, animation interactive, son...*)
- Exploration des principaux éléments qui composent une image fixe ou animée (*cadrage, couleur, lumière, profondeur de champ, rythme, mouvement, champ/hors-champ, plans, mise en scène...*) et du rapport entre l'image et le son
- Mise en évidence des stéréotypes les plus fréquemment véhiculés par différents supports médiatiques (*analyse d'une publicité, d'un dessin animé...*)
- Sensibilisation à l'origine d'une information (*source, adresse Internet...*)
- Identification des intentions d'un message en tenant compte du contexte de communication

Production de réalisations médiatiques

- Production de réalisations médiatiques (*journal, roman-photo, publicité, page Internet, présentation assistée par ordinateur/diaporama, séquence filmique...*) / Découverte de la grammaire de l'image par l'observation de réalisations médiatiques significatives
- Présentation et prise en compte des notions liées au droit d'auteur

Échanges, communication et recherche sur internet

- Analyse des quatre questions de base de tout acte de communication : pourquoi ? à qui ? quoi ? comment ?
- Sensibilisation au plagiat et aux lois en vigueur dans le domaine de la publication (*respect de l'intégrité, de la personnalité, insultes...*)

Autres

En plus des objectifs didactiques et dans les MITIC, cette séquence fera intervenir toutes les capacités transversales (CT) → collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive ; ainsi que d'autres aspects de la formation générale (FG) → choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances (sociales, économiques et environnementales)

Séance 1 – Arts visuels (25.10.2018, salle d’AC&M, 90’)

OS : Composer une affiche publicitaire en collaborant dans un groupe et en expliquant le message qui a voulu être transmis

Étapes	Activité des élèves (tâches)	Rôle de l’enseignant	Organisation, modalités et formes de travail	Matériel
Introduction / Présentation 10’	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter la présentation du travail et participer au brainstorming autour de la publicité - Expliquer ce en quoi consiste la publicité et ce que ce mot inspire chez eux (articuler ses représentations de la publicité) 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter le travail autour de la publicité - Recueillir et noter au tableau les représentations des élèves - Montrer le matériel à disposition 	- En plenum	<ul style="list-style-type: none"> - TBI - Caméra et trépied
Formation des groupes et choix des thématiques 10’	<ul style="list-style-type: none"> - Suggérer des thématiques - Se répartir dans les différents groupes et discuter des thématiques présentées - Définir une thématique pour le groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer les différents groupes - Présenter les différentes thématiques possibles et valider (ou refuser) leurs propositions 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 groupes de 3 - 1 groupe de 4 	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A4 pour les esquisses - Feuilles A2 pour l’affiche - Matériel de dessin/peinture
Production de l’affiche 60’	<ul style="list-style-type: none"> - Partager les idées de représentations possibles au sein du groupe - Esquisser un projet sur feuille de brouillon - Réunir le matériel nécessaire et se répartir les tâches - Découper et coller les éléments nécessaires, dessiner/écrire en supplément du collage 	<ul style="list-style-type: none"> - Veiller au climat de classe tout en garantissant l’autonomie des groupes - Observer le fonctionnement des différents groupes sous l’angle de leurs compétences de collaboration, communication, créativité et pensée critique à l’aide de grilles d’observation 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 groupes de 3 - 1 groupe de 4 	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A4 pour les esquisses - Feuilles A2 pour l’affiche - Matériel de dessin/peinture - Grille d’observation
Mise en commun et échange autour des affiches 10’	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son affiche à la classe en rappelant la thématique choisie - Expliquer le message voulant être transmis par l’affiche et comment celui-ci a été représenté - Déchiffrer ce que toutes ces affiches ont en commun et ce qui les distingue les unes des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer l’ordre de passage des groupes - Poser des questions si l’explication n’est pas assez étoffée ou si les autres élèves n’interviennent pas - Stimuler la discussion 	- Chaque groupe vient présenter sa démarche devant le tableau, à tour de rôle	- Les affiches des élèves

Séance 2 – Français (02.11.2018, salle de classe, 60')

OS : Identifier une publicité, les différents composants de l'image publicitaire ainsi que les principales stratégies publicitaires

Étapes	Activité des élèves (tâches)	Rôle de l'enseignant	Organisation, modalités et formes de travail	Matériel
Contextualisation Rappel du travail 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer et leur première réalisation aux nouveaux élèves pour situer le cours - Citer différents points importants à prendre en compte dans la production d'une affiche 	<ul style="list-style-type: none"> - Initier la discussion - Écrire quelques points importants au tableau - Annoncer la suite du travail 	<ul style="list-style-type: none"> - En plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Affiches initiales - TBI
Généralités sur la publicité 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Lire la définition, les formes de publicité et les questions de communication (donner des exemples de questions possibles) - Participer à la discussion en plenum - Commencer les exercices 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuer et présenter les carnets - Faire lire aux élèves - Reformuler les concepts - Faire commencer les exercices 	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie en plenum (dossier projeté au TBI) - Exercices en individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Carnet du publicitaire - TBI
Le langage de l'image publicitaire 15'	<ul style="list-style-type: none"> - Lire l'encadré général - Participer à la discussion en plenum - Commencer l'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire aux élèves - Expliquer les éléments du langage publicitaire un après l'autre - Faire commencer l'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie en plenum (dossier projeté au TBI) - Exercice en individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Carnet du publicitaire - TBI
Les stratégies publicitaires 15'	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les différentes stratégies publicitaires - Imaginer des exemples pour chacune d'elles - Commencer l'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les différentes stratégies - Demander des exemples aux élèves - Faire commencer l'exercice 	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie en plenum (dossier projeté au TBI) - Exercice en individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Carnet du publicitaire - TBI
Éthique et droits 5'	<ul style="list-style-type: none"> - Lire les différentes règles de la publicité - Lire le paragraphe sur le droit d'auteur - Reformuler/poser des questions 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire lire le chapitre en individuel - Rappeler l'importance du respect de ces règles 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture individuelle - Retour en plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - Carnet du publicitaire - TBI
Institutionnalisation Explication de la suite (affiche finale) 5'	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler les éléments centraux de chaque chapitre - Dégager les informations qui leur serviront dans la production de leur affiche finale 	<ul style="list-style-type: none"> - Noter les éléments principaux de chaque chapitre au TBI - Faire une synthèse des points à prendre en compte dans l'affiche finale - Donner les modalités de la suite du travail 	<ul style="list-style-type: none"> - En plenum 	<ul style="list-style-type: none"> - TBI

Séance 3 – Arts visuels (15.11.2018, salle d’AC&M, 90’)

OS : Produire une affiche publicitaire en collaborant dans un groupe et en utilisant les stratégies publicitaires et les éléments théoriques du langage publicitaire

Étapes	Activité des élèves (tâches)	Rôle de l’enseignant	Organisation, modalités et formes de travail	Matériel
Introduction Analyse critique des productions initiales 10’	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer une critique des affiches initiales en se basant sur les 5 composantes de l’image publicitaire et les stratégies publicitaires - Suggérer des pistes d’amélioration ou de développement des affiches selon ces critères 	<ul style="list-style-type: none"> - Demander un <u>rappel</u> des stratégies publicitaires et des 5 composantes principales de l’image avec leur signification et noter les composantes au tableau - Veiller à une <u>critique constructive et objective</u> (justifier avec les composantes et les stratégies, critique positive d’amélioration et pas des jugements de valeur) - Projeter et présenter les <u>critères de l’affiche</u> (faire reformuler/expliciter chaque point en quelques mots, rappeler l’importance de l’utilisation des composantes et des stratégies, emphase sur l’intention à la base de leur message et la collaboration, rappel important des règles liées au droit d’auteur (noter leur nom et la provenance des images/textes à l’arrière de l’affiche, dire que cette grille constitue une aide pour leur production et servira à une auto-évaluation) 	<ul style="list-style-type: none"> - En plenum - Caméra et trépied 	<ul style="list-style-type: none"> - Affiches initiales projetées au TBI - Grille des critères de l’affiche projetée au TBI
	Modifications lors de la séance / remarques :			

	<p>- Remplir la partie individuelle du protocole (écrire 5 idées de thèmes sur le post-it, choisir la meilleure, expliquer l'intention et faire un croquis de l'affiche finale)</p> <p>- Se mettre en groupe avec les membres initiaux pour partager les idées (mise en commun des post-it) et en choisir <u>une</u> <u>ensemble</u> (secrétaire rédige l'idée définitive à l'endroit dévolu)</p>	<p>- Distribuer et présenter le <u>protocole</u> (partie individuelle → insister sur la justification du choix de leur meilleure idée personnelle, bien vérifier leur compréhension de la case « but de l'affiche » qui correspond à leur intention de communication partie de groupe → expliquer que chaque membre aura, en plus de sa participation dans la production de l'affiche, un rôle particulier dans le groupe, prédéfinir les rôles/leur laisser l'autonomie de les déterminer ?)</p> <p>- Passer dans les groupes observer et <u>prendre des notes</u> pour la créativité et la collaboration (convergence des idées et choix de représentations)</p>	<p>- 3 groupes de 3 - 1 groupe de 4 (les mêmes qu'au premier cours)</p>	<p>- 1 Protocole par élève</p> <p>- 1 Post-it par élève (de même couleur pour tous les membres d'un groupe)</p> <p>- Grille d'observation</p>
<p>Formulation et partage des idées 15' individuel 5' en groupe</p>	<p>Modifications lors de la séance / remarques :</p>			

Production de l'affiche 60'	<ul style="list-style-type: none"> - Esquisser un projet sur feuille de brouillon - Réunir le matériel nécessaire et se répartir les tâches - Découper et coller les éléments nécessaires, dessiner/écrire en supplément du collage 	<ul style="list-style-type: none"> - Veiller au climat de classe tout en garantissant l'autonomie des groupes - Observer et <u>prendre des notes</u> sur le fonctionnement des différents groupes sous l'angle de leurs compétences de collaboration, communication, créativité et pensée critique à l'aide de la grille d'observation 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 groupes de 3 - 1 groupe de 4 (les mêmes qu'au premier cours) 	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A4 pour les esquisses - Feuilles A2 pour l'affiche - Proposition de journaux, magazines, affiches - Matériel de dessin/peinture, colle, ciseaux - Grille d'observation
	Modifications lors de la séance / remarques :			

22.11.18

Autoévaluation Mise en commun des affiches Évaluation par les pairs 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter son affiche à la classe en rappelant la thématique choisie - Expliquer le message voulant être transmis par l'affiche et comment celui-ci a été représenté - Déchiffrer ce que toutes ces affiches ont en commun et ce qui les distingue les unes des autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer l'ordre de passage des groupes - Poser des questions si l'explication n'est pas assez étoffée ou si les autres élèves n'interviennent pas - Stimuler la discussion 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque groupe vient présenter sa démarche devant le tableau, à tour de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> - Les affiches finales et initiales des élèves
---	--	--	---	--

Annexe II : Grille d'observation directe en situation (pré-test)

Groupe	Collaboration	Créativité	Communication	Pensée critique
1	<p>[Élève B] agit en leader, de manière positive</p> <p>Débats/importants désaccords sur le thème</p> <p>Réussi à trouver un terrain d'entente → travaillent finalement bien ensemble, répartition des tâches un peu déséquilibrée mais tout le monde est actif</p>	<p>Peu d'idées, mais plutôt originales</p> <p>Opté pour leur meilleure idée</p>	<p>Bonne composition, titre ou slogan bien en évidence</p> <p>Expression visuelle de leur objet (image de l'ascenseur)</p> <p>Adaptée au public</p> <p>Explication orale très rapide et descriptive, pas sur le processus (intentions...)</p>	<p>Me posent plusieurs questions sur leur processus, souci de faire ce qu'ils doivent et comme il faut</p> <p>Bonne utilisation des ressources → recours au collage !</p>
2	<p>Fonctionne bien, se sentent libres de partager leurs idées et les accueillent avec respect</p> <p>Chacun est actif, a une tâche précise (bonne répartition)</p> <p>pas de réel chef perceptible</p>	<p>Peu d'idées</p> <p>Sujet déjà existant (copie de la marque BIC) ☹</p>	<p>Utilisation de couleurs caractéristiques</p> <p>Composition intéressante</p> <p>Éléments grands, bien visibles</p> <p>Adaptée au public</p> <p>Présentation orale un peu courte et uniquement descriptive</p>	<p>Peu de questionnement et aucune pause dans leur avancée, l'air sûrs d'eux</p> <p>Utilisation des ressources pertinente (au service des couleurs) et variée (crayons, stylos, feutres, feutres indélébiles, peinture)</p>

	Collaboration	Créativité	Communication	Pensée critique
3	<p>Discutent peu</p> <p>Mais aucun blocage, tension, malaise → juste un manque de motivation (?) et de créativité</p>	<p>Aucune idée</p> <p>Il faut toujours les stimuler, leur donner des pistes, suggérer des idées (qu'ils ont finalement simplement copié) --</p>	<p>Affiche peu lisible, idée centrale pas mise en valeur, aucune hiérarchie entre les différents éléments</p> <p>Pas de couleur avant mon invitation à en mettre</p> <p>Adaptée au contexte</p> <p>Présentation orale très pauvre</p>	<p>Aucune réflexion, aucun questionnement</p>
4	<p>Chacun est assis dans son coin, aucun échange jusqu'à mon intervention</p> <p>Dessinent et peignent ensemble</p>	<p>Idées originales mais peu nombreuses et parfois à côté de l'objectif</p>	<p>Titre peu visible, mais idée et ambiance générale compréhensible (symbolique d'halloween, araignées, sorcières...)</p> <p>Manque des infos (heure, lieu...)</p> <p>Adaptée au contexte</p> <p>Présentation orale pauvre</p>	<p>Peu de questionnement, pas de réel projet préparatoire, mais bonne exploitation du matériel (peinture, couleurs, stylo)</p>

Annexe III : Grille d'observation directe en situation (post-test)

Groupe	Collaboration	Créativité	Communication	Pensée critique
1	<p>Travail bien organisé, géré</p> <p>[Élève B] gère</p> <p>Souci de [élève B] de faire travailler chacun</p> <p>[Élève C] participe bien</p>	<p>Magnifiques idées, variées</p>		
2	<p>[Élève D] et [élève E] impliqués</p> <p>[Élève F] a de la peine à se concentrer</p> <p>[Élève D] et [élève E] investis</p> <p>[Élève F] regarde faire</p>	<p>Idées classiques</p>		

	Collaboration	Créativité	Communication	Pensée critique
3	[Élève H] en retrait [Élève I] travaille, les trois autres regardent	Difficulté à exprimer leurs idées Idées = déjà vu		Peinent à se remettre en question
4	OK [Élève L] et [Élève M] plus investies	Beaucoup d'idées		Difficulté à exprimer le négatif

Qu'est-ce que la publicité ?

- Le dictionnaire Larousse définit le mot publicité comme :
*« Activité ayant pour but de **faire connaître** une marque, un événement, un service, etc., d'**inciter** le public à acheter un produit, participer à un événement, utiliser un service, etc. ; ensemble des moyens et techniques employés à cet effet ».*
- La publicité est donc une forme de communication dont le but est :
 → d'informer le public
 → mais souvent aussi de l'inciter à se comporter d'une certaine manière (par ex. acheter un certain produit, voter pour un certain homme politique, se préoccuper de l'environnement...).

- Il y a deux formes de publicités différentes
 - **commerciales**, qui cherchent à vendre un produit, ou vanter l'image de l'entreprise
 - **sociales**, qui cherchent à modifier un comportement mais ne vendent rien (prévention routière, protection de l'environnement, contre le gaspillage...)
- On peut la trouver sur de multiples supports différents (journaux, magazines, affiches publicitaires, télévision, radio, publicité numérique...)
- Pour mieux comprendre une image publicitaire, on utilise les questions de communication :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Comment ?	Combien ?	Pourquoi ?
Qui a créé cette affiche ?	Quelle image voit-on sur l'affiche ?	Où est-ce que se trouve cette affiche ?	Quand est-ce que l'affiche est publiée ?	Comment les images et le texte sont-ils organisés dans l'espace ?	Combien y a-t-il d'images sur l'affiche ?	Pourquoi les éléments sont-ils placés ainsi dans l'espace ?
À qui est-elle destinée ?	Quel texte est-il écrit sur l'affiche ?	Où sont positionnés l'image et le texte ?	Quand est-ce que l'affiche a été créée ?	Comment les éléments transmettent-ils un message ?	Combien y a-t-il de texte sur l'affiche ?	Pourquoi ces choix visuels (couleurs, texte, image, taille des éléments...)?
Qui voit-on sur l'affiche ?	En relation avec quoi sont-ils liés ?	Vers où se dirige notre regard ?	De quand datent les images ?		Combien de fois est-ce que l'on rencontre cette affiche dans une journée ?	Pourquoi l'affiche a été créée ? Pourquoi l'affiche donne-t-elle envie ?

Qu'est-ce que la publicité ? - Exercices

Exercice 1

Quels sont les deux buts d'une publicité ?

→ _____ et _____

Exercice 2

Sur quels supports différents peut-on rencontrer une publicité ? Remplis la liste.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Exercice 3

Vrai ou faux ?

- Une publicité cherche toujours à vendre quelque chose. _____
- Une marque peut utiliser la publicité juste pour se donner une bonne image. _____
- Une publicité vise à informer un certain public. _____
- Ce ne sont que des entreprises commerciales qui font de la publicité. _____
- Une publicité cherche toujours à influencer notre comportement. _____

Exercice 4

Quelles sont les 7 questions de communication que l'on peut se poser pour mieux comprendre une image publicitaire ?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Le langage de l'image publicitaire

- Pour donner envie au public de modifier son comportement, d'acheter un produit, d'utiliser un service ou de participer à un événement, les publicitaires utilisent un **langage de l'image** très précis pour exprimer un certain message, selon leur **intention**.
- Pour faire « parler » l'affiche, ils jouent sur 5 éléments principaux de l'image :

La couleur et la lumière	Le logo	Le slogan	Le lien entre l'image et le texte	La composition
--------------------------	---------	-----------	-----------------------------------	----------------

La **couleur et la lumière** d'une image jouent souvent un rôle très important pour attirer notre regard et transmettre des émotions.



La **lumière** sert la plupart du temps à mettre un élément de l'affiche en valeur ou en évidence, en créant des contrastes et des ambiances particulières.

Le choix de la **couleur** a également une grande influence sur le sentiment qu'éprouvera le public en voyant l'affiche, grâce à la symbolique des couleurs. Dans cet exemple d'une publicité de Renault, c'est le rouge qui fait penser à la passion, au dynamisme, à l'amour, ou au danger, par exemple, qui est utilisé pour renforcer l'idée de passion et de sensations fortes que l'acheteur vivra en conduisant cette voiture.

En plus du rouge, on peut donner à chaque couleur a une symbolique générale :

- le orange ou le jaune peuvent par exemple évoquer le soleil, l'énergie, la chaleur, la joie...
- le bleu peut symboliser le ciel, l'eau, la détente, la paix, le rêve, mais aussi le froid, la glace...
- le vert est symbole de nature, d'espoir, de fraîcheur...
- le noir évoque l'élégance, la simplicité, le mystère, la mort, le silence, la nuit...
- le blanc fait penser à la pureté, l'innocence, la propreté, la neige, la lumière...

Mais les couleurs peuvent vouloir dire d'autres choses selon le contexte et les besoins du publicitaire. **L'important est d'être conscient que les couleurs ont une signification et ne sont pas choisies au hasard.**

Le **logo** est un symbole ou un signe, souvent composé de formes géométriques, servant à identifier visuellement une marque, une association, une institution, etc., et à la reconnaître immédiatement.

Il est donc important que le logo soit unique (pour ne pas le confondre avec d'autres logos) et qu'il n'utilise **pas trop de couleurs différentes** (plus difficile à déchiffrer et moins agréable à voir).



Dans l'exemple de la publicité de Renault au-dessus, le logo est simplement positionné au fond de l'affiche en tout petit, pour rappeler la marque de la voiture. Dans l'exemple de cette publicité d'Apple à gauche, le logo joue un rôle puissant dans l'affiche. Il n'y a que lui, accompagné du slogan « *emotion* ». Apple est tellement célèbre et ses produits tellement connus que les publicitaires n'ont même plus besoin de faire comprendre qui ils sont et ce qu'ils vendent. Leur image de marque leur suffit pour attirer l'attention du public et l'inciter à penser à leurs produits.

Le **slogan**, aussi appelé *accroche*, est une phrase courte et frappante, facile à mémoriser, qui cherche à attirer l'attention et éveiller la curiosité. Il s'adresse directement au lecteur et cherche à vanter les qualités du produit, souvent en utilisant l'humour, le jeu de mots, des comparaisons ou des phrases célèbres notamment.



Dans l'exemple de Nike, le slogan « *Just do it* » est tellement un symbole de la marque que les publicitaires n'ont même pas besoin d'inscrire un logo ou un produit pour qu'on reconnaisse leur identité et ce qu'ils veulent mettre en avant. Il est associé à une image de la joueuse de tennis Serena Williams, qui invite le public à s'identifier à elle et à faire comme elle, faire les mêmes efforts et donner le meilleur de soi-même, si possible en portant le même équipement.

Le **lien entre l'image et le texte** est également très important dans la communication d'une affiche.



Dans cet exemple de la marque Fanta, tout a été mis en œuvre pour exprimer le voyage et le côté exotique de cette boisson (les couleurs jaune/orange/vert, les palmiers, le chapeau de paille, les lunettes de soleil, le collier de fleurs etc.). Pour renforcer cette idée, les publicitaires ont utilisé deux slogans. Le premier, « *Fais zouker tes papilles* », fait référence au zouk, une danse des Antilles. Le message qu'ils veulent transmettre est : boire du Fanta tropical recrée les mêmes sensations qu'une danse exotique, nous transporte et fait danser nos papilles. Le deuxième slogan, « *Plus c'est Fanta moins c'est sérieux !* » joue sur le même registre des vacances et du côté festif qui entoure cette boisson.



La **composition** d'une image peut également servir à exprimer un certain message. C'est l'organisation des éléments dans l'espace, la place des différents textes/images dans l'affiche.

Dans cet exemple de l'entreprise Total, les publicitaires ont organisé l'affiche en deux grandes moitiés égales, avec deux images qui se ressemblent visuellement, pour rapprocher et comparer l'aspect naturel des énergies éoliennes avec l'aspect naturel de la libellule.

Grâce à la composition de l'affiche, en un clin d'œil, on comprend le rapprochement entre les deux images, et le sens que les publicitaires cherchent à exprimer.

D'autres compositions peuvent servir à mettre certains éléments en évidence (par ex. produit au centre, symétrie...). L'important est de ne pas oublier certaines zones de l'affiche et de créer un certain équilibre agréable à voir pour le lecteur.

Le langage de l'image publicitaire - Exercices

Exercice 1

Dans cette affiche, repère les différents éléments.



- Quel est le but de cette affiche ?

- Quels sont les slogans ?

- Où est situé le logo ?

- Quels sont les couleurs principales et pourquoi les publicitaires les ont choisies ?

- Quel est le lien entre le texte et l'image ?

- Comment fonctionne la composition de cette affiche ? Qu'est-ce qui est mis en valeur ?

Les stratégies publicitaires



LES STRATÉGIES PUBLICITAIRES

PIQUER LA CURIOSITÉ

Les gens sont naturellement attirés par ce qu'ils ne connaissent pas. Lorsqu'on présente quelque chose de nouveau, cela éveille la curiosité des gens qui prendront quelques minutes pour s'intéresser à la publicité.

FAIRE UNE PROMESSE

Pour qu'il souhaite acheter un produit, le consommateur doit en retirer au moins un avantage. La publicité tente donc de séduire le consommateur en lui promettant que le produit ou le service acheté répondra à un de ses besoins ou de ses désirs. Par exemple, une publicité de gant de baseball montrera les superbes attrapés d'un enfant portant son nouveau gant, mais certainement pas toutes les fois où la balle est tombée par terre !

FAIRE APPEL À L'ÉMOTION

Les émotions - surtout celles associées à la santé, à la sécurité, à l'amitié ou au bonheur - influencent les consommateurs. Plusieurs publicités jouent avec les sentiments pour faire croire aux consommateurs qu'ils seront plus heureux s'ils achètent le produit annoncé.

UTILISER LA CÉLÉBRITÉ OU LA NOTORIÉTÉ

La publicité fait souvent appel à la **célébrité** pour vendre un produit. Le but est de faire croire aux consommateurs cibles que leurs vedettes préférées utilisent le produit annoncé.

D'autres publicités misent plutôt sur la **crédibilité** en associant des scientifiques au produit. C'est le cas lorsqu'un des personnages porte un sarreau ou qu'une association ou un groupe de professionnels crédibles dans le domaine donne son appui au produit.

D'autres publicités font parfois appel à des **témoignages** de gens ayant utilisé le produit et qui en vantent les mérites. Les consommateurs aiment s'identifier à des gens qui leur ressemblent.

INFORMER LES CONSOMMATEURS

Une bonne publicité présente des informations de base sur le produit ou le service en plus d'en présenter les avantages. Les publicités s'adressent à leur public cible en s'adaptant à leur âge, à leur sexe ainsi qu'à leur niveau de connaissance et de culture.

LE PRIX OU LE FINANCEMENT

Une autre stratégie populaire consiste à proposer un prix abordable pour les consommateurs. Au lieu d'annoncer le produit à 40 \$, la publicité offre de payer en 4 versements de 10 \$. Certains commerçants offrent du financement à des taux d'intérêt réduits (ou nuls) ou encore de faire des paiements différés dans le temps, du genre « Ne payez rien avant... ».

Les stratégies publicitaires - Exercices

Exercice 1

Quelles stratégies publicitaires sont utilisées dans ces différentes affiches ? Remplis les cases en-dessous de chaque affiche.

Éthique et droits

- Les publicitaires ne peuvent pas faire tout ce qu'ils veulent quand ils créent une publicité ; elle doit suivre certaines règles. Par exemple, elle ne doit pas :
 - être agressive, violente
 - tromper ou induire en erreur le public (par ex. faire de fausses promesses)
 - être choquante
 - nuire à des individus ou à la société (discrimination, racisme, sexisme...)
- Ils doivent également respecter le **droit d'auteur**, qui protège le créateur d'une œuvre (peinture, photo, livre...), c'est-à-dire qu'ils doivent lui demander l'autorisation avant d'utiliser une de ses œuvres dans leur travail et ne peuvent pas simplement les copier et ne pas dire d'où elles viennent.

→ Il est donc important de signer ses œuvres pour ne pas que d'autres les utilisent sans autorisation.

Pour aller plus loin

- ❖ Rouchié, T. (2000). *Lire et comprendre la publicité*. Paris : Éditions Retz.
- ❖ Lavanant, D. (2006). *Concepteur-rédacteur en publicité*. Paris : Vuibert.
- ❖ Cabu (2004). *Le monde des images : Comprendre les images pour ne pas se faire manipuler*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- ❖ Fozza, J.-C., Garat, A.-M., Parfait, F. (2003). *Petite fabrique de l'image*. Paris : Magnard.
- ❖ **E-media** (<http://www.e-media.ch>) est un site suisse qui est une référence dans l'éducation aux médias
- ❖ **Pubmalin** (<http://www.pubmalin.fr>) est un site français présentant un programme d'éducation aux médias et à la publicité avec une multitude d'activités, et destiné aux élèves de 8 à 11 ans et à leurs enseignants.
- ❖ Le **CLEMI** (<https://www.cleml.fr>) est un autre site français qui propose beaucoup de ressources pédagogiques autour des médias et de l'information.
- ❖ Le **CSEM** (<http://www.educationauxmedias.eu/csem>) est un site belge proposant de multiples idées pour travailler autour des médias et de la publicité.
- ❖ **HabiloMedias** (<https://habilomedias.ca>) est un site canadien qui veille à ce que les enfants et les adolescents développent une pensée critique qui leur permette d'utiliser les médias à titre de citoyens numériques actifs et éclairés.

Annexe V : Proposition de corrigé pour les exercices du carnet

Proposition de corrigé

Parfois, plusieurs réponses sont possibles. Si tu as une réponse différente du corrigé mais que tu penses valable, corrige-la dans une autre couleur mais **justifie** ta réponse.

Qu'est-ce que la publicité ?

1. → faire connaître/informer le public et inciter à un certain comportement
2. Journaux, magazines, radio, télévision, affiches, supports numériques
3. Faux, Vrai, Vrai, Faux, Vrai
4. Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?

Le langage de l'image publicitaire

- **Quel est le but de cette affiche ?**

Vendre/inciter à acheter un produit (la cuisine FAKTUM/STÅT).

- **Quels sont les slogans ?**

« Faites de vos rêves une réalité » et « Bien plus qu'un marchand de meubles ».

- **Où est situé le logo ?**

En bas à droite de l'affiche, en petit.

- **Quels sont les couleurs principales et pourquoi les publicitaires les ont choisies ?**

Beige/brun/gris/blanc, donnent une ambiance sereine, réaliste. Elles font penser à la maison, ce sont des couleurs à la mode dans le design et la décoration d'intérieur. Le brun et beige symbolisent l'ancien, le vieux, et le blanc et gris la lumière et la nouveauté.

- **Quel est le lien entre le texte et l'image ?**

Acheter cette cuisine revient à réaliser nos rêves (avoir une habitation qui nous plaît, la meubler avec ce qu'on aime, une cuisine agréable dans laquelle on vivra de bons moments...). Ikea est « bien plus qu'un marchand de meubles » parce qu'il nous permet de réaliser nos rêves et nos projets de vie, comme ici s'installer en couple dans un nouvel appartement.

- **Comment fonctionne la composition de cette affiche ? Qu'est-ce qui est mis en valeur ?**

Mise en valeur du produit (il est au centre, la lumière est dirigée vers lui, les deux personnes le regardent vers le haut, comme un objet divin/céleste), symétrie des deux personnes de chaque côté du centre, informations supplémentaires en tout petit tout en bas de l'affiche.

Les stratégies publicitaires



- Utiliser la célébrité



- Informer les consommateurs



- Le prix



- Faire appel à l'émotion

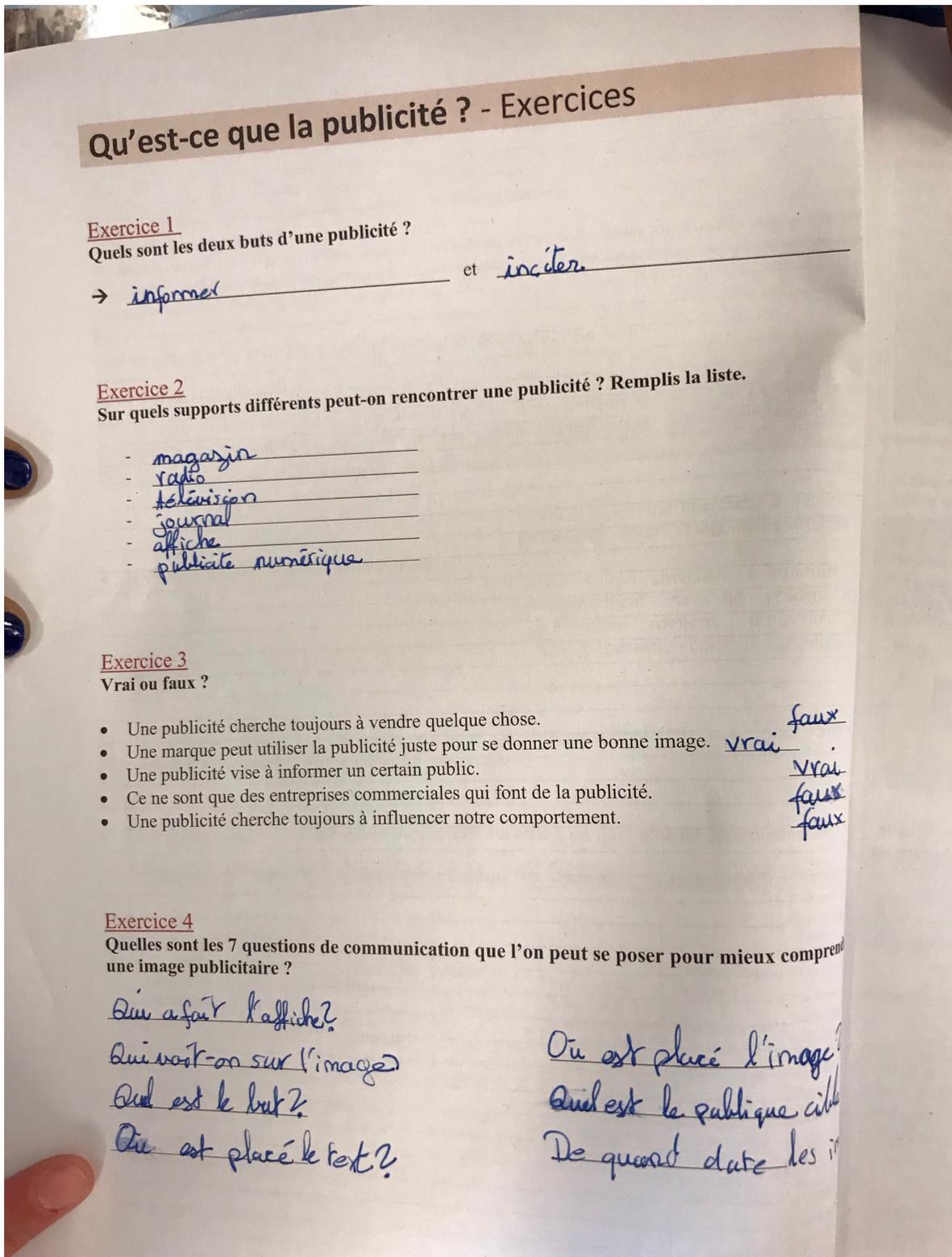


- Faire une promesse



- Piquer la curiosité

Annexe VI : Exemple de réponses d'un élève aux exercices du carnet



Le langage de l'image publicitaire - Exercices

Exercice 1

Dans cette affiche, repère les différents éléments.



- Quel est le but de cette affiche ?
Avec l'achat de la cuisine FAKTUM/STÅT
- Quels sont les slogans ?
Faites de vos rêves une réalité
- Où est situé le logo ?
En bas à droite
- Quels sont les couleurs principales et pourquoi les publicitaires les ont choisies ?
Le beige, parce qu'il donne un air sobre mais content/heureux en même temps
- Quel est le lien entre le texte et l'image ?
de rêves des 2 personnes écriv d'avoir une nouvelle cuisine et ils l'ont eu.
- Comment fonctionne la composition¹ de cette affiche ? Qu'est-ce qui est mis en valeur ?
1: D'un appartement ou l'on met une cuisine
2: la cuisine

Les stratégies publicitaires - Exercices

Exercice 1

Quelles stratégies publicitaires sont utilisées dans ces différentes affiches ? Remplis les cases dessous de chaque affiche.



utiliser la célébrité



informer



le prix, la promesse



les émotions



la promesse



la curiosité

thique et d

Les publicitaires ne doit suivre certaine

- être agressive, vic
- tromper ou induir
- être choquante
- nuire à des indivi

Ils doivent égaleme photo, livre...), c'e œuvres dans leur tr

→ Il est donc im autorisation.

Pour aller p

- ❖ Rouchié, T. (2000)
- ❖ Lavanant, D. (200
- ❖ Cabu (2004). *Le r* Paris : Éditions Rc
- ❖ Fozza, J.-C., Gara

❖ **E-media** (<http://w> médias

❖ **Pubmalin** (<http://> aux médias et à la à leurs enseignants

❖ Le **CLEMI** (<https://> pédagogiques auto

❖ Le **CSEM** (<http://> idées pour travaille

❖ **HabiloMedias** (<htt> adolescents dévelo citoyens numérique

Annexe VII : Protocole de conception de l'affiche



Prénom : _____

Note 5 idées de thèmes possibles pour votre affiche sur ton post-it

--	--

Laquelle est la meilleure selon toi ?	
Pourquoi ?	
Quel serait le but de cette affiche ? Quel est le message que tu voudrais transmettre avec cette affiche ?	

Comment penses-tu transmettre ce message pour donner envie au public ? Fais un croquis.

--

Annexe VIII : Questions-cibles correspondant aux descripteurs des quatre compétences clés

Descripteurs		Questions-cibles	
Collaboration			
Prise en compte de l'autre		Ai-je respecté et pris en compte les idées de mes camarades ?	
Connaissance de soi		Ai-je exprimé mes idées librement et activement ?	
Action dans le groupe		Ai-je participé efficacement dans le groupe selon une répartition équitable des tâches ?	
Créativité			
Fluidité		Ai-je trouvé un grand nombre d'idées ? (5 ou +)	
Flexibilité		Ai-je trouvé des idées très différentes l'une de l'autre ?	
Originalité		Ai-je osé prendre des risques dans mes choix et donner des idées originales, rares ?	
Pensée convergente		Ai-je participé à l'élaboration d'une décision commune en argumentant mon choix ?	
Communication			
Codification du langage		L'affiche est-elle visible de loin (couleurs, taille des caractères et des images) ? Les éléments caractéristiques d'une affiche publicitaire ont-ils été utilisés (slogan, logo, choix des couleurs, composition, lien entre textes et images) ?	
Analyse des ressources		L'affiche permet-elle au spectateur de comprendre le message souhaité par son auteur ?	
Exploitation des ressources		L'affiche est-elle adaptée au public cible et au contexte de communication ?	
Circulation de l'information		L'intention voulue par les membres du groupe a-t-elle été bien expliquée par oral ?	
Pensée critique			
Analyse critique		Ai-je cité l'auteur et/ou la provenance des éléments utilisés (textes et images) ? Ai-je vérifié que mon affiche correspond aux critères demandés ?	
Questionnement et investigation		L'affiche montre-t-elle clairement un sujet précis qui correspond aux consignes ?	
Développement et conception		L'affiche est-elle fidèle au projet et aux croquis préparatoires ?	

Annexe IX : Tableaux du résumé des données pour la collaboration, par groupe

PRÉ-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Prise en compte de l'autre				
Connaissance de soi				
Action dans le groupe				

POST-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Prise en compte de l'autre				
Connaissance de soi				
Action dans le groupe				

AUTO-EVALUATION	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Prise en compte de l'autre	3.33	3.33	3.25	3.33
Connaissance de soi	3.33	3	2.5	3.66
Action dans le groupe	3.66	3.33	3.5	4

Annexe X : Tableaux du résumé des données pour la créativité, par groupe

PRÉ-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Fluidité				
Flexibilité				
Originalité				
Pensée convergente				

POST-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Fluidité				
Flexibilité				
Originalité				
Pensée convergente				

AUTO-EVALUATION	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Fluidité	2.33	3	3.25	3.33
Flexibilité	3	3.33	3.25	3.66
Originalité	3.33	2	2.5	3
Pensée convergente	2.66	3.33	3.25	3

Annexe XI : Tableaux du résumé des données pour la communication, par groupe

PRÉ-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Codification du langage				
Analyse des ressources				
Exploitation des ressources				
Circulation de l'information				

POST-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Codification du langage				
Analyse des ressources				
Exploitation des ressources				
Circulation de l'information				

AUTO-EVALUATION	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Codification du langage	3.33	3.5	3.63	3.5
Analyse des ressources	3	3	3.5	3.33
Exploitation des ressources	2.66	2	3	3.66
Circulation de l'information	3.33	3.33	3.25	3.33

Annexe XII : Tableaux du résumé des données pour la pensée critique, par groupe

PRÉ-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Analyse critique				
Questionnement et investigation				
Développement et conception				

POST-TEST	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Analyse critique				
Questionnement et investigation				
Développement et conception				

AUTO-EVALUATION	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Analyse critique	3.33	2.5	2.5	3.33
Questionnement et investigation	3.33	3	2.75	3.83
Développement et conception	2.33	3.33	3	3.66

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 14 février 2019

Luca Bonascia