



La théorie de l'enquête dans un dispositif d'évaluation de compétences en littératie médiatique



Julia Bihl

Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

Plan de l'exposé

1. L'évaluation de compétences comme point de départ

Partenariat, objectifs, définitions, méthodologie

2. La théorie de l'enquête au sein du dispositif d'évaluation

3. Comprendre le rôle de la métacognition/réflexivité par le biais d'entretiens d'explicitation

L'évaluation de compétences comme point de départ

Présentation du projet de recherche

Un collaboration internationale

Littératie médiatique des adolescents: pratiques, auto-déclaration et évaluation de tâches simples et complexes

4 ans (2018-2022)

Financement belge du F.R.S.-FNRS

Des expertises interdisciplinaires: information et communication, didactique des langues, sciences du langage, technologies éducatives.



Pierre Fastrez (resp.)
Julia Bihl (doctorante)



Nathalie Lacelle (resp.)
Eve Gladu (doctorante)



Eric Delamotte
Catherine Delarue-Breton



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Christophe Ronveaux
Denise Sutter-Widmer

Objectifs de la recherche

- ❖ Proposer un **modèle** de la littératie médiatique **articulant ses niveaux élémentaires** (savoirs et savoir-faire) et ses **niveaux plus avancés** (compétences)
 - évaluation des niveaux de littératie médiatique des adolescents dans quatre pays francophones (Belgique, Canada, France, Suisse), dans les domaines de la recherche d'information et de la production de contenus.
- ❖ Elaborer et valider une **méthode d'évaluation multi-niveaux** adaptable selon les âges et domaines d'activité médiatique, articulant
 - évaluation par tâches simples (mobilisation de savoirs et savoir-faire prédéfinis) et tâches complexes (mobilisation d'une combinaison originale de savoirs et savoir-faire dans une situation-problème médiatique inédite).
- ❖ **Etudier la relation entre les niveaux** de littératie médiatique **mesurés, les niveaux auto-déclarés** par les participants, et les **pratiques médiatiques** de ceux-ci.
 - évaluation sur base d'autodéclaration de pratiques et compétences

Objectifs de la thèse

- ❖ **Expliquer les niveaux** de compétence évalués à partir des différences/similarités entre expériences de la tâche complexe et des tâches simples liées
 - entretiens d'explicitations portant sur les deux évaluations (tâches simples et complexes)
- ❖ **Modéliser les processus métacognitifs** favorables à l'apprentissage autonome en contexte numérique
 - observation de dispositions spécifiques à l'apprenance en situation telles le plaisir d'apprendre, le besoin de cognition ou le sentiment d'efficacité personnel, sur base d'autodéclarations et entretiens d'explicitation.
- ❖ **Produire des recommandations** en éducation aux médias sur les médiations métacognitives favorables au développement de la littératie médiatique

Quelques définitions

Littératie médiatique :

L'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain.

Compétence :

« Une compétence est un **savoir-agir** complexe qui prend appui sur la mobilisation de la combinaison efficace d'une variété de **ressources internes et externes** à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 15)

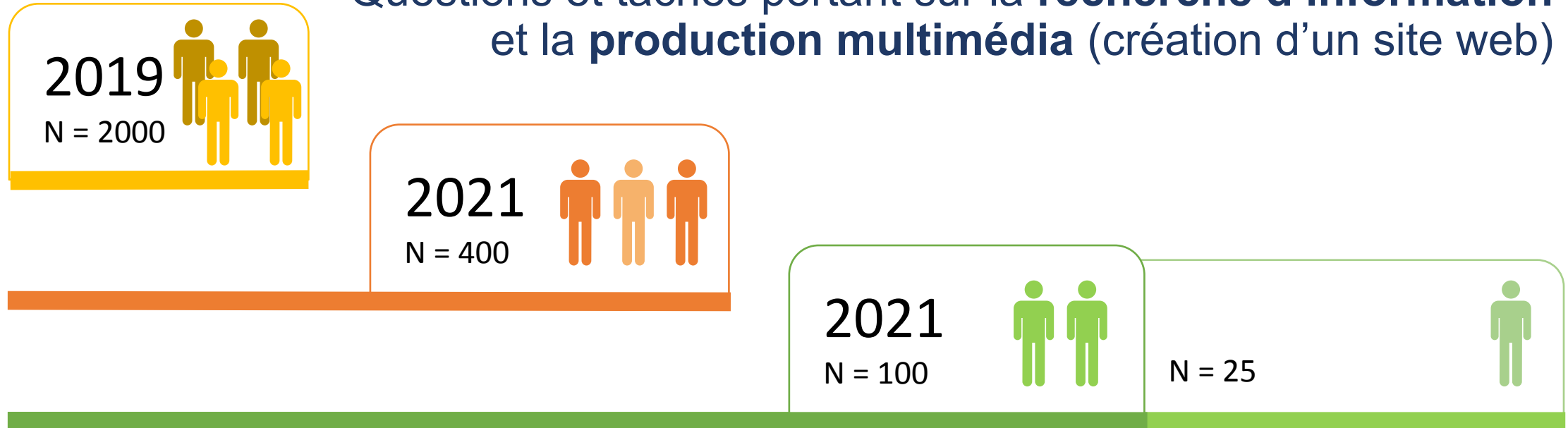
- **action intentionnelle** (individu agit en direction d'un **objectif**)
- Une distinction courante dans les ressources internes: **connaissances** (knowledge), **capacités** (skills), et **attitudes** (Bourg et al., 1989)
- Adaptation d'une manière **nouvelle** et **non stéréotypée** à des **situations inédites** (Rey et al., 2006, p. 13)
- Seulement manifeste à travers des **performances**



Images: <https://www.pexels.com/>

Protocole méthodologique: 3 phases quantitatives cumulatives et une phase qualitative

Questions et tâches portant sur la **recherche d'information**
et la **production multimédia** (création d'un site web)



La théorie de l'enquête au sein du dispositif d'évaluation

La tâche complexe

- Conception d'une tâche transversale à l'ensemble des activités (lecture, navigation, écriture, navigation) et des dimensions (technique, sémiotique, sociale) de notre grille d'analyse (Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012)
 - Élaboration d'une tâche en deux volets :
 - Recherche d'information en ligne
 - Production d'un hypermédia explicatif

La tâche complexe décomposée en 18 étapes

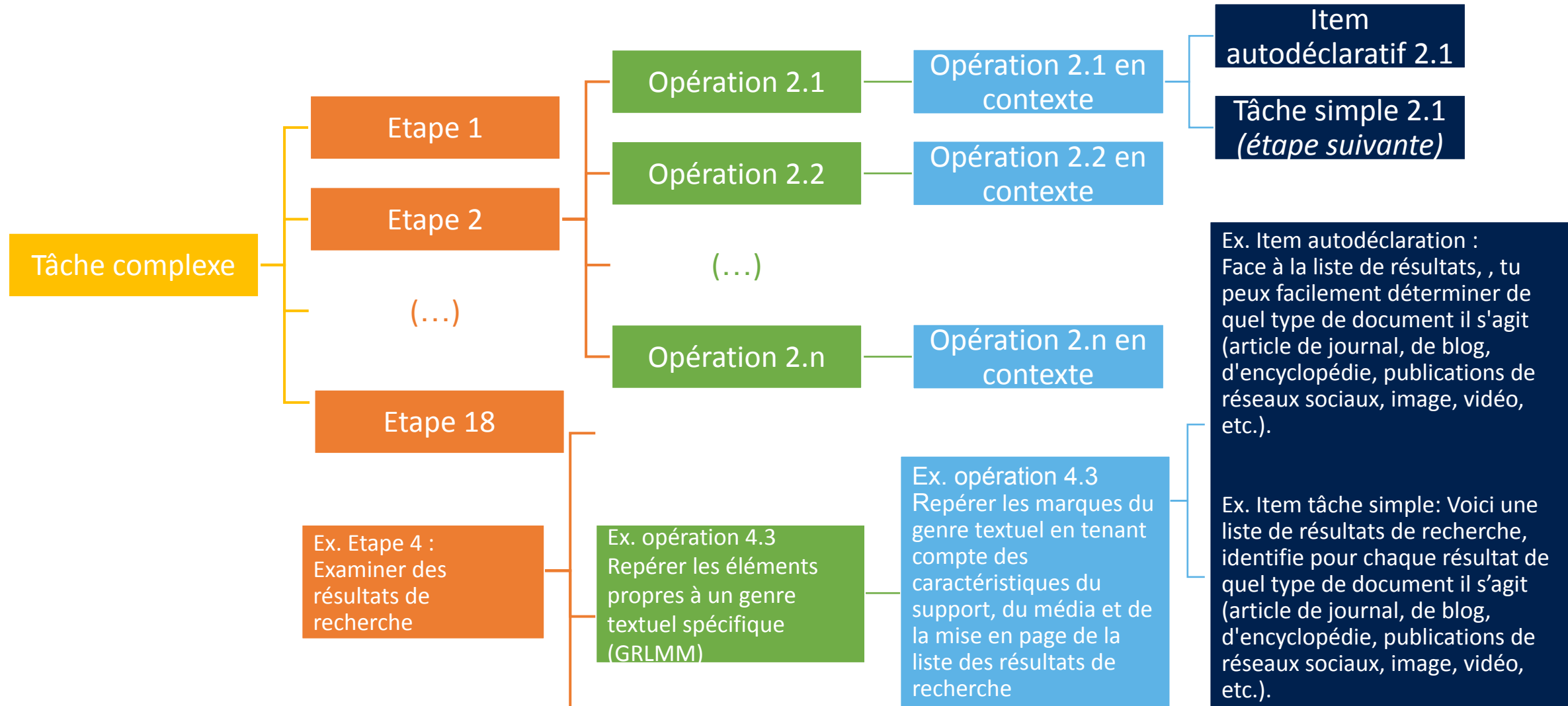
RECHERCHE D'INFORMATION

1. **Ouvrir** son navigateur internet habituel (Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox etc.)
2. **Aller** sur son moteur de recherche habituel (Google, Yahoo, Bing etc.)
3. **Rechercher** (formuler une requête concernant) les informations relatives au thème défini
4. **Examiner** la liste des résultats de recherche
5. **Sélectionner** un ou plusieurs documents ou sites parmi les résultats de recherche
6. **Survoler** les documents médiatiques retenus à l'étape 5.
7. **Cerner** le contenu, l'organisation et le point de vue des documents médiatiques sélectionnés (un à la fois)
8. **Évaluer** les informations contenues dans un document médiatique
9. **Sélectionner** et **conserver** les documents finaux en vue de la production de l'hypermédia explicatif

PRODUCTION MULTIMEDIA

10. **Relever, extraire** et **consigner** (ou **sauvegarder**) les informations pertinentes des documents médiatiques finaux
11. **Planifier** et **organiser** les contenus pour l'hypermédia
12. **Tenir compte** du destinataire dans la planification de l'hypermédia
13. **Synthétiser** les informations et les idées retenues
14. **Utiliser** les fonctions techniques et sémio-techniques du média numérique (site web)
15. **Choisir** les codes, les modes, langages et les formats appropriés pour le message
16. **Construire** un discours explicatif multimodal
17. **Vérifier** le respect des sources
18. **Évaluer** sa production

Logique générale de la décomposition



La théorie de l'enquête de Dewey

- théorie expérialiste de John Dewey (*Logic : The theory of Inquiry*, 1938).
- Postulat pragmatiste de Peirce (1878, p.560) : « *l'irritation produite par le doute nous pousse à faire des efforts pour atteindre l'état de croyance. Je nommerai cette série d'efforts recherche* »
- Cinq étapes de la démarche d'enquête :
 - 1) la situation indéterminée/ le doute,
 - 2) l'institution du problème ;
 - 3) la détermination et la solution du problème/élaboration de suggestions ;
 - 4) le raisonnement/ expérimentation des suggestions ;
 - 5) le caractère opérationnel des faits-significations.
- Modélisation de l'apprentissage expérialiste par Kolb (1984)

Une représentation de l'apprentissage expérientiel de Dewey (Pepin, 2016)

Réflexion pré-action ou projection réflexive

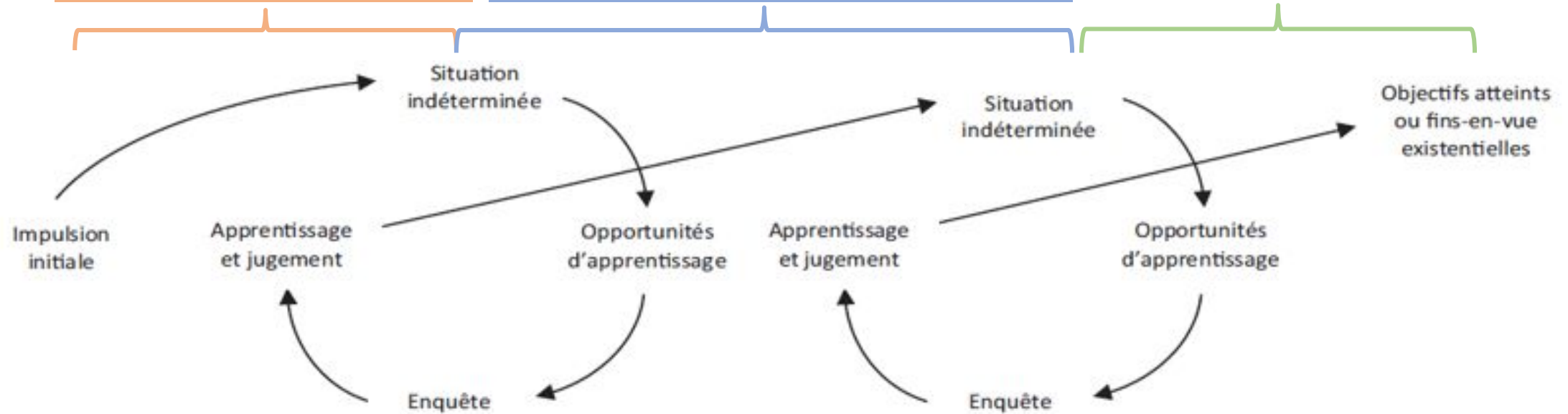
Formulation des objectifs à atteindre
Planification du plan d'action et de ses conséquences

Réflexion en action ou conversation réflexive

Processus d'enquête pour surmonter les situations indéterminées afin de garder le cap sur les fins-en-vue, rajustement continu du plan d'action planifié

Réflexion post-action ou recul réflexif

Appréciation des apprentissages réalisés et des moyens pris en fonction des fins visées



Comprendre le rôle de la
métacognition/réflexivité par le
biais d'entretiens d'explicitation

La métacognition au cœur du développement des compétences

5 catégories d'outils cognitifs pour acquérir une compétence (De Corte & Verschaffel, 2008) :

1. **une base de connaissances spécifiques au domaine**

2. **des heuristiques**, c'est-à-dire des stratégies de recherche en situation de problèmes

3. **des connaissances métacognitives**

= METACOGNITION

4. **des stratégies d'autorégulation**

5. **les croyances** associées à la littératie médiatique, parmi lesquelles il faut distinguer trois catégories :

- les croyances au sujet de **soi-même** en relation à l'apprentissage et à la résolution de problèmes en contexte médiatique ;
- les croyances à propos du **contexte social** dans lequel les activités médiatiques prennent place
- les croyances au sujet des **médias** eux-mêmes ainsi que celles relatives à la **résolution de problèmes** et à la **littératie médiatique**.

Définitions réflexivité/ métacognition

Distinction opérée en sciences de l'éducation :

Réflexivité	Métacognition
Analyse de l'analyse	Cognition de la cognition
Pour les adultes praticiens (e.g. Schön, 1984)	Pour les apprenants (e.g. Flavell, 1976)
Centré sur l'objet d'étude	Centré sur l'individu
Adaptation	Autorégulation

Dans le contexte de la tâche proposée, adolescents =

- praticiens pour recherche d'information
- apprenants pour production du site web

□ 2 types de questionnements réflexifs et métacognitifs au cours de l'enquête :

- Sur la façon de faire et l'efficacité (analyse de l'analyse)
- Sur leurs capacités et façon de les améliorer (cognition de la cognition).

Hypothèse : le rôle de l'apprenance comme construit métacognitif

- ❖ L'attitude d'apprenance : « *ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005).
- ❖ Dispositions = un « *patrimoine individuel d'expériences incorporées se construit par sédimentation des expériences socialisatrices et se traduit en « manières plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir* » (Lahire, 2013, in Carré, 2016).

➤ 3 registres de l'apprenance dispositionnelle selon Grasset (2016) :

Registre affectif

- Plaisir intellectuel de l'Échelle d'Expérience Intellectuelle (Mayer, Caruso, Zigler & Dreyden, 1989)
- Orientation du But d'apprentissage (Vandewalle, 1997)
- Curiosité épistémique (Litman et Spielberg, 2003)

Registre cognitif

- Sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 2007)
- Self-directed learning readiness (Guglielmino & Guglielmino, 1977)
- Besoin de cognition (Cacioppo et Petty, 1982)

Registre conatif

- Théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985)
- Autonomie à travers initiative, désir, débrouillardise et persistance (Confessore, 2002)

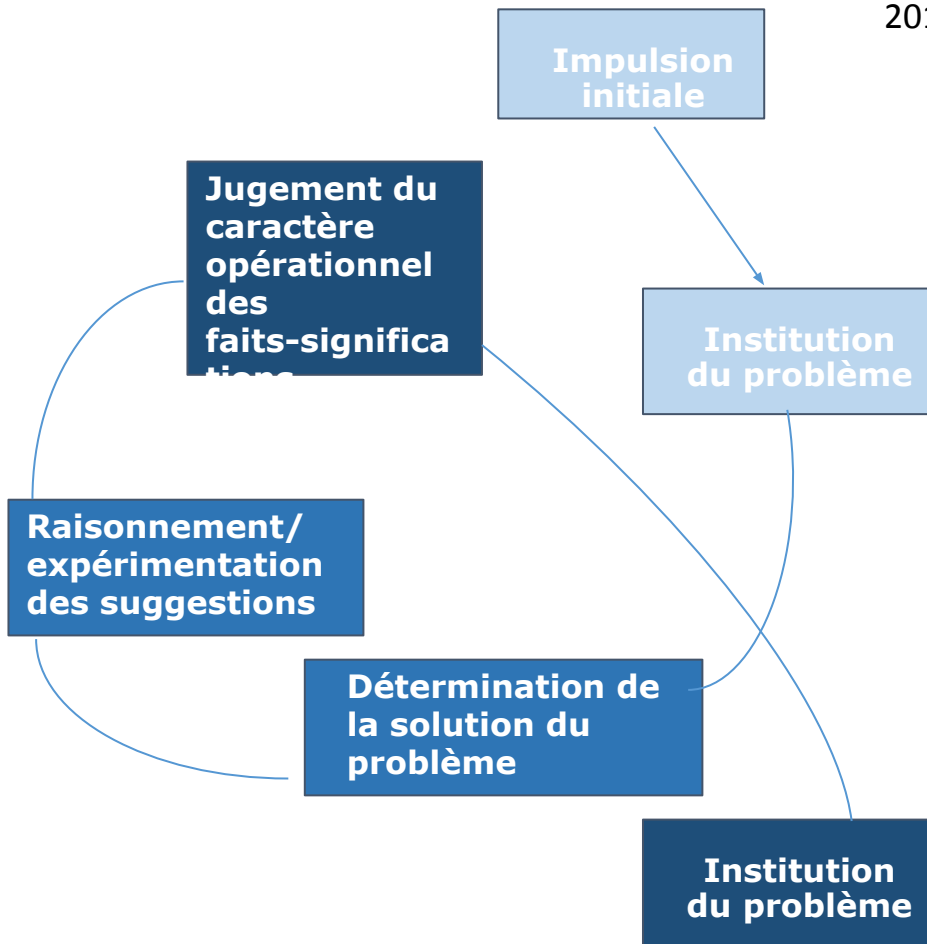


Méthodologie: entretiens d'explicitation

- Objectif : déceler les processus métacognitifs favorisant ou empêchant la réalisation de la tâche complexe
- Interroger les 4 types d'opérations réflexives (Angers, B. et Bouchard, C.,1996) :
 - ✓ Expérimentation : réflexion sur ses expériences sensorielles (voir, écouter, toucher, etc.), desquelles on tire des connaissances empiriques;
 - ✓ Compréhension: réflexion sur les liens entre les expériences sensorielles et ses perceptions pour accéder aux connaissances intellectuelles;
 - ✓ Jugement : réflexion rationnelle qui consiste à vérifier le vrai ou le faux dans les connaissances intellectuelles.
 - ✓ Décision: réflexion sur les valeurs, sur ce qui est bien ou non pour soi et pour autrui, sur ce qui est souhaitable ou non. On atteint ainsi la connaissance responsable.

Interroger les processus métacognitifs/réflexifs aux différentes phases de l'enquête

(Dewey, 1938; Kolb, 1984; Pepin, 2016)



(Efklides, 2006, 2008 ; Efklides & Petkaki, 2005; Veenman, 2006, 2012; in Colognesi, 2016)



(Masciotra, 2005)

LES FONCTIONS GÉNÉRALES DE LA COMPÉTENCE ET LE QUESTIONNEMENT CORRESPONDANT	
Fonctions de la compétence	Questionnement Réflexion <i>en cours</i> d'action et réflexion <i>sur</i> l'action
1. Se situer	• Quelle est la situation? Quel est le problème? • Quelle signification la situation a-t-elle pour moi?
2. Se positionner en situation	• Quel est mon but (ou objectif, visée, cible, intention, dessein)? • Comment problématiser la situation? • Comment être proactif dans la situation? Comment me préparer à l'action? • Comment assurer la prise en charge de la situation pendant l'action?
3. Transformer avantageusement la situation	• À quelles ressources internes et externes faut-il faire appel pour transformer la situation? • Comment utiliser efficacement les ressources internes (moyen, technique, procédure, tactique, stratégie, etc.)? • Comment utiliser efficacement les ressources matérielles à ma disposition? • Comment faire appel aux ressources humaines?
4. Prendre un recul réflexif à l'égard de la situation	• Une mise à distance de la situation s'avère-t-elle nécessaire ou pertinente? • Sur quoi ma réflexion doit-elle porter? • Sur la redéfinition de la situation? • Sur le processus en cours? • Sur les résultats de mon intervention? • Sur une réorientation de mon projet? • Sur une évaluation des actions? • Sur le fonctionnement plus ou moins approprié des autres fonctions de ma compétence?

Aspect méthodologique : faire émerger les opérations réflexives dans les entretiens d'explicitation

Objectif : tourner l'attention vers l'action c'est recentrer le questionné sur son activité physique, perceptive, mentale

SAVOIR

(au moment où... qu'est ce que tu sais ?, Sur quoi tu t'appuies pour ..., comment tu sais que ...)

ACTION

(qu'est ce que tu as fait ?
Comment tu t'y es pris ?)

BUT

(Quel était ton but ?, Qu'est ce que tu cherchais ?)

Exemples de relance pour l'explicitation :

« Par quoi tu as commencé » puis le déroulement chronologique

« Qu'est ce qui te revient de ce moment là ? »

« Qu'est ce qui te revient à propos de ce que tu faisais » ?

« Et quoi d'autre... »

« Prends le temps de laisser revenir... peut-être qu'il y a des images, des sons, ou d'autres choses qui vous reviennent... »

Eviter les Pourquoi ? plutôt « Dans quel but » (Pourquoi est entendu comme un jugement donc le questionné sera déstabilisé et voudra se justifier)

JUGEMENT

(qu'est ce que tu en penses,
quelle est ton opinion ?)

Prendre en compte la dimension socioculturelle des processus métacognitifs

Constats de départ :

- reproduction sociale
 - fracture numérique
 - école se base sur des habiletés métacognitives qu'elle considère déjà acquises.
- Le développement métacognitif des adolescents durant leurs pratiques médiatiques repose principalement sur leur socialisation médiatique (cf. schéma).

□ Modéliser le rapport éducatif au numérique (Collin et al., 2015) à partir d'éléments (socialisation médiatique dans la famille, pratiques médiatiques informelles développées seuls ou entre amis) pour expliquer les processus métacognitifs observés et imaginer des médiations métacognitives susceptibles de modifier ce rapport éducatif au numérique.

Paus-Hasebrink's Modell of Media Socialisation in Families

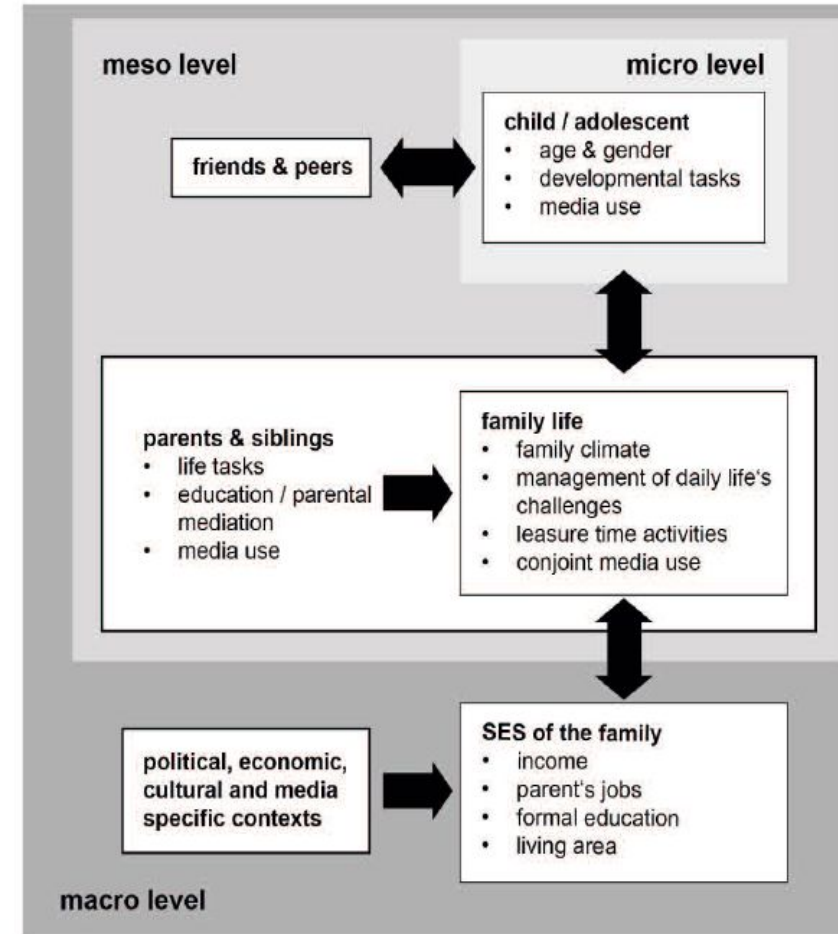


Figure 6: Factors influencing media socialization, with a focus on the family (figure based on Paus-Hasebrink 2017, p. 109; translation C. Trültzsch-Wijnen)

Conclusion : Quelle utilité de la théorie de l'enquête ?

Cadre pour l'identification des processus métacognitifs auxquels se livrent les adolescents au cours de l'activité médiatique suggérée

↳ **Analyse** du rôle de construits métacognitifs constitutifs de l'**apprenance** : plaisir d'apprendre, besoin de cognition, orientation du but d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle, autonomie, persévérance

↳ **Modéliser la relation** entre ces **construits métacognitifs** et le **rapport éducatif au numérique** des adolescents (à partir des sphères d'influence identifiées par Paus-Hasebrink) permettra d'identifier :

- 1) Quel rapport éducatif au numérique est favorable à la littératie médiatique ?
- 2) Quelle métacognition l'enseignant doit favoriser pour atteindre ce rapport éducatif au numérique ?

↳ **Recommandations sur les médiations métacognitives** à favoriser dans l'apprentissage de la littératie médiatique (médiations des enseignants envers les élèves, et en amont des formateurs envers les enseignants).

Étapes à venir

Collecte de données dans les écoles du Québec, en France et en Suisse à l'automne 2019

2019

Analyse des données de l'an 1 et préparation de l'évaluation de la phase 2

2019-2020

Phase 2 : Évaluation des compétences en LM en contexte de tâches simples et tâche complexe

2020-2021

Phase 3 : Analyse des évaluations et entretiens d'explicitation avec des profils précis

2021

Merci pour votre attention !
Des questions?



Références bibliographiques

Angers, P. Et Bouchard C. (1986). *L'activité éducative. Une théorie – Une pratique. Le développement de la personne*, Montréal, Éd. Bellarmin, 1986.

Bourg, E.F., Bent, R.J., McHolland, J. & Stricker, G. (1989). Standards and Evaluation in the Education and Training of Professional Psychologists; The National Council of Schools of Professional Psychology Mission Bay Conference. *American Psychologist*, 44, 1, 66-73

Carré, P. (2016). L'apprenance: des dispositions aux situations. *Education Permanente*, 7-24.

Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22(1), 89-117.

Colognesi, S., & Van Nieuwe, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier & B. Noël, *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). Bruxelles: De Boeck.

De Corte, E. & L. Verschaffel. (2008). « Apprendre et enseigner les mathématiques: un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants », in *Enseignement et apprentissage des mathématiques*, De Boeck Supérieur, p. 25-54.

Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*, p. 18, 1938.

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33, 35-52.

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Éd.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Grasset, R. (2016). Plaidoyer pour une mesure de l'apprenance. *Education Permanente*, (20/2016-2), 171-178.

Jay, E. (2017) « Enquêter avec Dewey sur la notion de compétence : et si la compétence éthique ne pouvait s'enseigner ? », *Éthique Publique*, no vol. 19, n° 1, juill. 2017.

Masciotra, D. (2005). Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie pédagogique*, (134), 29-31.

Pepin, M. (2016). Le développement de compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey. *Éducation et francophonie*, 44(2), 19.

Phelps, R., Ellis, A., & Hase, S. (2001). The role of metacognitive and reflective learning processes in developing capable computer users. *Meeting at the Crossroads*, 11.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.

Trültzsch-Wijnen, C. (2019). *Media Literacy: Discussing Media Socialization, Agency, and the Appropriation of Media*. Praha, 2019. 552 pages. Habilitation thesis. Charles University, Faculty of Social Sciences, Institute of Communication Studies and Journalism. The manuscript will be published with Springer.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160 (numéro spécial « Analyse des Pratiques »), 71-80.