

Faculté des sciences économiques, sociales et politiques et de communication

Commission doctorale du domaine Information et communication (COMU)

Institut Langage & Communication – Pôle Communication – GReMS

Littératie médiatique des adolescent·e·s

Etude de l'agir compétent en activité de recherche d'information et de
production numérique

Membres du jury :

Pierre Fastrez, promoteur, Université catholique de Louvain

Eric Delamotte, lecteur, Université de Rouen Normandie

Barbara Fontar, lectrice extérieure, Université Rennes 2

Anne Lehmans, lectrice extérieure, Université Bordeaux Montaigne

Thibault Philippette, président, Université catholique de Louvain

Thèse réalisée par
Julia Bihl

en vue de l'obtention du grade de
**Doctorat en Sciences de
l'information et de la
communication**

Louvain-la-Neuve
Année académique [2023-2024]

A ma fille et mon époux,

Merci de donner du sens à ma vie et de me donner la force de poursuivre mes engagements.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers Pierre Fastrez, mon promoteur, qui a endossé différentes casquettes tout au long de ce parcours, tantôt en tant que guide, tantôt comme un collègue avec qui j'ai partagé les échanges théoriques les plus passionnants, et tantôt en tant que soutien dans mes projets et ami bienveillant, m'encourageant à préserver l'équilibre entre vie professionnelle et personnelle. Son expertise a été le fer de lance de toute la démarche méthodologique exposée dans cette thèse, et sa contribution aux démarches d'analyse quantitative a assuré une rigueur à laquelle je n'aurais pu prétendre seule. Ces quelques mots ne sauraient véritablement exprimer toute ma reconnaissance pour tout ce qu'il m'a apporté. Sa contribution dépasse largement les limites de cette thèse, et je n'aurais pu rêver plus belle rencontre humaine.

Mes remerciements vont également à Eric Delamotte et Thibault Philippette, membres de mon comité de thèse. Leurs conseils, mais aussi leurs encouragements, ainsi que leur joie de vivre et humour ont rythmé mon parcours de temps d'échange à la fois agréables et stimulants.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers Anne Lehmanns et Barbara Fontar, pour avoir accepté de rejoindre mon jury de thèse, me permettant de bénéficier de leur expertise et de leurs précieux commentaires.

Je souhaite exprimer également ma profonde gratitude envers mes collègues du programme de recherche international « Littératie médiatique des adolescent·e·s », en plus de Pierre Fastrez et Eric Delamotte : Nathalie Lacelle, Eve Gladu, Catherine Delarue-Breton, Christophe Ronveaux et Denise Sutter-Widmer. La diversité de leurs expertises a enrichi mon expérience doctorale, en faisant avant tout une aventure collective. Nous avons partagé des moments conviviaux lors de nos journées d'étude annuelles organisées à tour de rôle, et des échanges productifs réguliers, créant ainsi une symbiose propice à l'avancement de notre travail de recherche. Au-delà de la recherche, ce sont des rencontres humaines que je chéris et emporte avec moi pour la suite de mes aventures.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers l'ensemble des participant·e·s à cette enquête : les adolescent·e·s qui se sont « prêté·e·s » au jeu du dispositif de recherche, sans lesquels cette thèse n'aurait pu voir le jour, les enseignant·e·s qui ont collaboré et ont activement impliqué leurs élèves dans les différentes phases de l'enquête, ainsi que les directeurs et directrices des établissements

scolaires qui ont répondu à notre appel à participation et ont contribué à l'organisation efficace du processus de collecte de données.

Je remercie le Fonds de la Recherche Scientifique (FNRS) pour avoir soutenu financièrement cette recherche, permettant ainsi la réalisation de cette thèse dans des conditions confortables et offrant la possibilité de déléguer certaines parties du travail de recherche. Je tiens particulièrement à remercier Séverine Guisset du service SMCS de l'université pour son assistance précieuse dans la réalisation des analyses en composantes principales et en correspondances multiples présentées dans cette thèse. Mes remerciements vont également à Jonathan Dedonder pour ses conseils avisés dans l'exécution de l'analyse qualitative à l'aide du logiciel Nvivo. Je souhaite aussi exprimer ma reconnaissance envers les jobistes qui ont contribué à différentes étapes de cette recherche, notamment pour l'encodage des questionnaires déclaratifs remplis sur papier, ainsi que pour la transcription des entretiens.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers le centre de recherche en communication et l'Institut Langage & Communication de l'Université catholique de Louvain pour avoir créé un environnement de recherche qui favorise l'épanouissement académique. Leur approche laisse une grande liberté aux doctorant·e·s pour l'organisation et la participation à des événements scientifiques, ainsi que pour s'impliquer activement dans la vie de leur département, de leur institut et de leur université à travers la représentation du corps scientifique.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude envers mes collègues du GReMS pour leur soutien, leurs discussions stimulantes et leur camaraderie tout au long de ce parcours. Un merci tout particulier au groupe de doctorant·e·s que nous avons formé, qui a été un espace pour partager nos préoccupations, renforcer l'entraide et cultiver notre vie sociale : Alice T'Kint, Arnaud Claes, Camille Tilleul, Charlotte Prémat, Gaël Gilson, Géraldine Wuyckens, Julie Matagne, Lara Burton, Luka Rukonic, Monica Baur, et Valéria Ligurgo. Je remercie également les chercheurs et chercheuses qui ont donné de leur précieux temps pour relire cette thèse afin d'en parfaire l'écriture : Camille Tilleul, Caroline Robbeets, Jerry Jacques, Julie Matagne, Laura Zander, Laureline Marc, Mathieu Bégin.

Enfin, je souhaite exprimer ma profonde gratitude envers ma famille et mes ami·e·s pour leur soutien indéfectible et leur amour inconditionnel. Ce travail n'aurait pu aboutir sans les encouragements constants de mon mari, Bastien, qui a été un véritable pilier sur lequel m'appuyer lorsque le travail devenait plus difficile. J'espère que ce travail rendra hommage à ses efforts autant qu'aux miens.

Sommaire

Remerciements.....	4
Sommaire	6
Préambule	10
Introduction.....	12
1 Contexte et enjeux sociétaux.....	12
2 Contexte de recherche : le programme <i>LM-ados</i>	13
2.1 Les objectifs du programme LM-ados	13
2.2 Brève présentation du cadre théorique	14
2.3 L'approche méthodologique.....	16
3 Présentation de la recherche doctorale articulée au programme	17
3.1 Positionnement axiologique de la recherche doctorale	18
3.2 Les objectifs de la dissertation doctorale	23
3.3 Question de recherche et plan de thèse	24
PARTIE 1. CADRE THEORIQUE.....	27
Chapitre 1. La littératie médiatique comme cadre de référence	29
1 Pourquoi la littératie médiatique ?	30
1.1 Le champ des littératies : diversité des approches théoriques et défis de classification	30
1.2 Quelques éléments de distinction des approches.....	32
1.3 La littératie médiatique comme cadre : justification.....	37
2 Quelle littératie médiatique ?	42
2.1 La littératie médiatique comme compétence : une voie médiane entre approches cognitives et approches critiques-culturelles.....	43
2.2 Activité et textes médiatiques comme objets d'étude	45
3 D'une approche pluraliste de la littératie médiatique au dispositif d'enquête.....	49
3.1 Objectifs de recherche LM-ados et dispositif d'évaluation : les contributions théoriques variées	50
3.2 Le dispositif d'enquête découlant de l'approche pluraliste	53
3.3 La question de recherche spécifique de cette thèse	55
3.4 Incidence de la problématique de la thèse sur le protocole d'enquête	57
Conclusion du chapitre 1	59
Chapitre 2. Cadrage théorique de l'étude de l'agir compétent en situation médiatique	60
1 Exploration de l'agir compétent à partir de la sociologie psychologique : innovation conceptuelle de l'approche	60
1.1 Les fondements de l'agir compétent	61
1.2 De quelques intérêts d'utiliser le concept d'agir compétent.....	67

1.3	L'agir compétent, d'une perspective énonciviste à une approche sociocognitive et dispositionnaliste.....	70
2	Proposition d'un modèle théorique de l'analyse des modes d'engagement dans l'activité..	75
2.1	Présentation du modèle théorique	75
2.4	Composantes de la situation au regard du pouvoir-agir et variété des sentiments de pouvoir-agir	84
	Conclusion du chapitre 2	96
	Chapitre 3. L'agir compétent en situation médiatique comme agir critique	99
1	Littératie médiatique et critique : quelle relation ?	100
1.1	La critique au cœur des approches en littératie médiatique : perspective historique	100
1.2	Education aux médias et esprit/ pensée critique : les limites d'une perspective dualiste et cognitiviste.....	104
2	Éléments de cadrage de l'agir critique en littératie médiatique	109
2.1	Une conception à rebours des approches cognitivistes et positivistes de l'esprit critique.....	109
2.2	Agir critique et littératie médiatique (critique)	115
3	Circonscription des critères d'évaluation de l'agir critique	117
3.1	Conceptualisation des critères d'évaluation critique de l'information.....	117
3.2	Conceptualisation des critères de l'agir critique en production médiatique à visée informationnelle	121
	Conclusion du chapitre 3	127
	PARTIE 2. ANALYSE QUANTITATIVE : L'ÉVALUATION MULTINIVEAU DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE ..	128
	Chapitre 4. Méthodologie de l'analyse quantitative	129
1	Présentation du protocole d'enquête général	130
1.1	Des objectifs initiaux de LM-ados au dispositif d'enquête	130
1.2	Conception des instruments.....	132
1.3	La conception d'une tâche complexe centrée sur une activité signifiante.....	133
1.4	L'identification des actions hypothétiquement constitutives de la tâche complexe	134
1.5	Conception des items du questionnaire d'auto-évaluation	136
1.6	Conception des tâches simplifiées appariées.....	137
2	Présentation des instruments de collecte et leur évaluation	137
2.1	Présentation de l'autoévaluation de compétences et de pratiques	137
2.2	Présentation de l'évaluation par tâches simplifiées	144
3	Présentation de la tâche complexe et de son évaluation	161
4	Validation des instruments et limites.....	167
4.1	Validation du questionnaire déclaratif	168
4.2	Validation des tâches simplifiées : les limites d'un prétest en période covid ...	168
4.3	La tâche complexe comme activité pilote	169

5	Passation de l'enquête	170
5.1	Phase 1 : passation des questionnaires déclaratifs	170
5.2	Phase 2 : passation des trois instruments	170
5.3	Enjeux éthiques d'une enquête auprès d'un public adolescent.....	171
5.4	Echantillon de la phase 1 : un échantillon probabiliste par quotas représentatif 172	
5.5	Echantillon de la phase 2 : un échantillon par quotas non représentatif.....	176
6	Méthode d'analyse quantitative	178
	Conclusion du chapitre 4	181
	Chapitre 5. Analyse quantitative des données.....	182
1	Analyse des questionnaires déclaratifs	184
1.1	Données sociodémographiques des participant-e-s.....	184
1.2	Compétences déclarées en recherche d'information et production médiatique 187	
1.3	Pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique 198	
1.4	Les corrélations entre compétences et pratiques déclarées	212
2	Analyse des tâches simplifiées.....	214
2.1	Résultats des tâches simplifiées	214
2.2	Relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées	235
2.3	Profils distingués à partir des performances aux tâches simplifiées	235
2.4	Comparaison des profils issus de l'ACP avec l'indice synthétique	238
3	Analyse de la tâche complexe	240
3.1	Profils sociodémographiques des participant-e-s à la tâche complexe	241
3.2	Niveaux de performance à la tâche complexe	244
3.3	Relations entre les performances aux différents critères d'évaluation	245
3.4	La construction d'un indice synthétique.....	246
3.5	Profils identifiés à partir de l'évaluation des productions : Analyse en composantes principales (ACP).....	247
3.6	Comparaison du <i>clustering</i> et de l'indice synthétique de la tâche complexe ...	249
4	Relations entre les résultats aux différents tests : analyse multivariée	251
4.1	Les distributions de <i>clusters</i> et groupes par test	252
4.2	Comparaison des <i>clusters</i> d'un test à l'autre	256
4.3	<i>Clustering</i> des <i>clusters</i> sur base d'une ACM	264
4.4	<i>Clustering</i> sur les groupes COMP, PRAT et les <i>clusters</i> TS et TC.....	269
5	Corrélations entre les items relatifs à un agir critique dans les différents tests	272
5.1	Test des corrélations l'évaluation de la pertinence et à la pertinence énonciative 273	
5.2	Test des corrélations entre l'évaluation de la fiabilité et l'évidentialité	275

6 Synthèse des résultats des analyses quantitatives	277
PARTIE 3. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	291
Chapitre 6. Méthodologie de l'analyse qualitative	292
1 Contexte de l'étude.....	292
2 Planification et conception des entretiens	294
2.1 Justification du type d'entretiens	294
2.2 L'élaboration du guide d'entretien.....	296
2.3 Sélection des participant·e·s et modalités de passation	298
2.4 Déroulement des entretiens.....	299
3 Traitement des données	299
Chapitre 7. Résultats de l'analyse qualitative des entretiens	305
1 Analyse descriptive des entretiens au départ de l'arbre thématique.....	306
1.1 Une perception différenciée des objectifs de l'activité	307
1.2 Les attentes personnelles	308
1.3 Les motifs du choix de sujet	310
1.4 L'appréhension émotionnelle de l'activité.....	311
1.5 La priorisation entre apprentissage, consigne et amis	312
1.6 Les connaissances et expériences préalables.....	313
1.7 L'expérience située de l'activité en classe et chez soi.....	315
1.8 Les apprentissages exprimés	315
2 Analyse croisée au départ de catégories conceptualisantes	316
2.1 Du codage axial à la matrice à condenser	317
2.2 L'identification de modes d'engagement.....	319
2.3 La validation empirique des modes d'engagement	322
3 Quelle relation entre mode d'engagement, sentiment de savoir-agir et performance des élèves ?	325
3.1 Relation entre modes d'engagement et sentiments de savoir-agir exprimés ...	325
3.2 Relation entre modes d'engagement et performances à la tâche complexe	326
4 Synthèse des résultats de l'analyse qualitative	331
4.1 Synthèse des apports de l'analyse descriptive des entretiens	331
4.2 Synthèse des apports de l'analyse croisée	332
Discussion des résultats	334
Conclusion générale	358
Bibliographie.....	363
Table des matières	391
Index des figures	399
Index des tableaux	403
Liste des annexes	404

Préambule

Dans toute thèse, l'investissement personnel du chercheur ou de la chercheuse est indéniable. Cette thèse ne fait pas exception à la règle et ce préambule vise à clarifier deux aspects essentiels à sa compréhension.

Premièrement, il convient de signaler que la présente thèse a été réalisée au sein d'un programme de recherche international, « La littératie médiatique des adolescent·e·s » (LM-ados), un programme de recherche collaboratif international mené par Pierre Fastrez et moi-même à l'Université catholique de Louvain, Nathalie Lacelle et Eve Gladu à l'Université du Québec à Montréal, Eric Delamotte et Catherine Delarue-Breton à l'Université de Rouen-Normandie, en France, et Christophe Ronveaux et Denise Sutter Widmer à l'Université de Genève, en Suisse. Ce programme s'attache à élaborer et à valider des outils d'évaluation des niveaux de littératie médiatique des adolescent·e·s en troisième secondaire dans les domaines de la recherche d'information et de la production hypermédia afin d'évaluer ces niveaux dans des établissements scolaires des quatre régions participantes : Belgique francophone, Québec, Normandie en France et Suisse romande. Il a pour objectifs de proposer un modèle de la littératie médiatique articulant ses niveaux élémentaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et ses niveaux plus avancés (compétences), de contribuer à élucider la relation entre les niveaux de littératie médiatique mesurés, les niveaux auto-déclarés par les participant·e·s, les pratiques médiatiques de ceux-ci, et différentes variables sociodémographiques. Il est important de noter que la méthodologie d'évaluation employée dans cette recherche était déjà établie avant la construction du cadre théorique présenté dans cette thèse. Ainsi, les chapitres 2 et 3 du cadre théorique n'ont pas influencé la conception du dispositif d'enquête quantitatif. Cette particularité peut perturber la lecture, car elle diverge des attentes habituelles des thèses académiques. Je tiens donc à signaler dès maintenant aux lecteurs et lectrices que la perspective théorique exposée dans cette thèse a seulement influencé l'interprétation des résultats de cette analyse quantitative, tandis qu'elle a considérablement influencé la conception de l'enquête qualitative et notamment l'élaboration théorique du modèle d'analyse de ces entretiens.

Deuxièmement, cette thèse reposant sur des données issues d'une évaluation multiniveau des compétences médiatiques, j'ai été confrontée à la difficulté de détourner ces données de leur usage habituel, souvent centré sur un traitement quantitatif visant à standardiser les niveaux des élèves pour leur intégration sociale, et notamment professionnelle. Bien que l'initiative de cette enquête

internationale ait été conçue pour dépasser les limites des approches quantitativistes telles que les enquêtes PISA ou PIRLS, le risque subsistait que l'instrument d'évaluation des compétences soit conçu selon les normes des groupes dominants (dont les chercheurs font souvent partie) dans un but d'intégration sociale contribuant à la reproduction de l'ordre social. Mon passé académique, notamment mon mémoire de master à Sciences Po Aix sur « La notation scolaire en France, entre idéal méritocratique et culte de la performance », a nourri ma réflexion sur le rôle de l'évaluation dans la reproduction sociale et sur le potentiel émancipateur du savoir. Mon engagement dans cette recherche en éducation aux médias découle de la conviction que le savoir peut devenir un outil d'émancipation. Je m'intéresse ainsi aux conditions dans lesquelles l'éducation aux médias peut favoriser l'émancipation sociale, notamment à travers une analyse des inégalités sociales et des rapports de force. En prenant en compte ces considérations, j'ai passé du temps à interroger la légitimité de mon positionnement et à réfléchir à la manière de l'aborder dans mon travail de recherche. Comme le soulignent des sociologues tels que Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) ou Howard S. Becker (1986, trad. 2002), il est essentiel pour le chercheur de clarifier son positionnement par rapport à son sujet dès le début du processus de recherche. C'est précisément l'objectif de ce préambule, car je suis convaincue que la prise en compte de ce prisme sociologique est essentielle pour une compréhension approfondie de la problématique de recherche. Cette information sera développée plus en détail dans l'introduction, où je justifierai longuement mon positionnement axiologique.

A partir de ces quelques éléments de précision, je vous souhaite une lecture enrichissante et stimulante, en tenant compte des éléments précisés dans ce préambule. Que cette thèse puisse susciter votre intérêt et vous inspirer dans votre propre réflexion sur les enjeux de la littératie médiatique et de l'émancipation sociale.

Introduction

1 Contexte et enjeux sociétaux

Malgré les efforts déployés pour démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur et ainsi contrer la reproduction des inégalités sociales au sein du système éducatif (Bourdieu, 1964; 1970), ces disparités persistent et restent problématiques. Cette réalité se manifeste notamment dans des pays tels que la France, la Suisse ou la Belgique, où le niveau de diplôme demeure un facteur déterminant pour accéder aux positions sociales, économiques et politiques les plus influentes, permettant ainsi de participer pleinement à la société et de défendre ses droits et libertés.

Il est important de reconnaître l'importance cruciale des médias dans ces dynamiques sociétales contemporaines. Comme le soulignent Landry et Letellier (2016), les dispositifs de communication mobiles sont devenus une extension de nous-mêmes, intrinsèquement liés à notre environnement et aux réseaux numériques mondiaux. Cette interconnexion accrue rend difficile d'éviter l'influence des médias, ce qui souligne l'importance d'acquérir une maîtrise minimale des technologies médiatiques numériques pour s'intégrer socialement et économiquement.

Cependant, la simple acquisition de compétences médiatiques ne garantit pas nécessairement une émancipation sociale. La littératie médiatique, définie comme la capacité à accéder aux médias, à comprendre et évaluer de manière critique les différents aspects du média et de son contenu et à créer des communications dans des contextes variés (Livingstone, 2003; Buckingham, 2005), peut devenir un outil puissant d'émancipation sociale pour ceux qui parviennent à s'extirper de leur position sociale subie ou à prendre le pouvoir sur leur quotidien (*empowerment*). Mais cette perspective est souvent éclipsée par l'accent mis sur les objectifs d'intégration sociale et professionnelle.

Dans ce contexte, l'éducation aux médias présente un défi majeur : celui de favoriser le développement d'une littératie médiatique inclusive qui ne soit pas seulement axée sur la performance pour certain·e·s, mais qui favorise également l'émancipation sociale pour tou·te·s.

L'évolution de l'éducation aux médias reflète cette prise de conscience croissante des enjeux sociaux. Si auparavant, elle se concentrait principalement sur des objectifs pédagogiques, techniques et politiques (Masterman, 1985, 1994; Piette, 1996; Gonnet, 2001), elle intègre désormais une réflexion plus profonde sur les inégalités sociales et la fracture numérique (Hargittai, 2002; Livingstone &

Helsper, 2007, Pinède-Wojcechowski in Kiyindou, 2009, Granjon 2009), distinguant plusieurs degrés de fracture. Plantard (2016) en distingue notamment quatre niveaux, selon l'accès inégal aux ordinateurs et à Internet, l'utilisation inégale de ressources numériques entre les groupes sociaux, l'interprétation inégale de l'information provenant de cette utilisation, et enfin, la socialisation inégale qui résulte de ces pratiques numériques au sein des groupes sociaux.

Cette évolution de l'éducation aux médias vers la prise en compte des inégalités sociales-numériques (Granjon, 2021) nécessite de concevoir une approche critique de la littératie médiatique, inspirée par les idéaux démocratiques de Habermas et Dewey, qui vise avant tout l'émancipation politique. Notre thèse s'engage à examiner ces défis sociaux et à proposer une approche de la littératie médiatique qui favorise véritablement l'émancipation sociale et politique. Nous justifierons en détail cette approche dans les sections suivantes et expliquerons comment elle informe notre problématique de recherche ainsi que le plan de la thèse qui en découle. Mais avant d'en arriver là, nous introduisons le contexte de notre recherche.

2 Contexte de recherche : le programme *LM-ados*

Comme indiqué en préambule, la thèse présentée dans ce manuscrit a pris forme au départ d'un programme international de recherche, LM-ados, auquel a participé la doctorante. Ce programme international de recherche ayant déterminé la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de notre recherche doctorale, il convient de commencer cette thèse en présentant les atouts du programme LM-ados. Nous expliquerons ensuite comment notre recherche doctorale s'articule à ce programme en détaillant le positionnement axiologique, les objectifs de recherche propres à la doctorante, la construction de la problématique et enfin, le plan correspondant aux trois questions de recherche ayant guidé ce travail.

2.1 Les objectifs du programme LM-ados

Le programme de recherche international LM-ados vise à réaliser une évaluation des niveaux de compétence en littératie médiatique des élèves du secondaire inférieur (âgés en moyenne de 13 à 15 ans) dans quatre pays francophones (Belgique, Canada, France, Suisse) dans le contexte de la recherche d'informations et de la production numérique. La production de ces résultats d'évaluation constitue à la fois un objectif en soi et un moyen essentiel pour atteindre les six objectifs exposés ci-après¹.

¹ Nous invitons à la lecture de notre article collectif détaillant chacun des ces objectifs en annexe A2.

Le premier objectif consiste à mesurer la littératie médiatique sous différents niveaux de complexité afin d'en explorer la complexité variable. Nous adoptons une approche d'évaluation des compétences comparant l'évaluation d'une tâche complexe avec des tâches dites « simplifiées » afin d'observer l'articulation entre les deux types de tâches. Le cadrage théorique de cette approche est précisé dans la partie 1 du manuscrit.

Le second objectif est d'élucider la relation entre la compétence perçue en littératie médiatique et la compétence mesurée en littératie médiatique. Nous examinons comment les auto-évaluations des élèves correspondent à leurs performances dans différents contextes d'évaluation de la littératie médiatique. Avec nos collègues du collectif LM-adoss, nous avons traité de manière plus approfondie cet objectif dans un article rédigé dans le cadre de la participation au colloque de l'IAMCR 2023 (cf. Bihl, Sutter-Widmer, Fastrez et Ronveaux, 2023, annexe A3).

Le troisième objectif consiste à élucider la relation entre la compétence en littératie médiatique et les pratiques médiatiques (à l'école et en dehors de l'école). Nous étudions comment l'utilisation des médias, tant à l'école qu'en dehors, influence les compétences en littératie médiatique des élèves.

Le quatrième objectif est d'examiner comment l'interprétation des élèves des contextes et des objectifs des situations de communication affecte leur capacité à s'engager dans les tâches d'évaluation. Nous analysons comment les élèves interprètent les tâches de littératie médiatique en relation avec leur profil socio-démographique.

Le cinquième objectif consiste à déterminer dans quelle mesure le sentiment d'*empowerment* et la motivation des élèves influencent l'exercice de leur compétence en littératie médiatique. Nous explorons comment le vouloir-agir et pouvoir-agir² des élèves influencent leur engagement dans les tâches de littératie médiatique, et par voie de conséquence leur mobilisation des compétences nécessaires pour mener à bien l'activité médiatique. Ce cinquième objectif correspond à ce qui fait la spécificité de notre recherche doctorale au sein du consortium et est traité de manière plus approfondie dans la troisième partie du manuscrit.

Enfin, le sixième objectif, non traité dans ce manuscrit, est d'analyser comment la collaboration et les pratiques collectives des élèves contribuent à leur littératie médiatique.

2.2 Brève présentation du cadre théorique

Etant donné que nous présenterons plus en détails le cadre théorique collectif dans le chapitre 1 de ce manuscrit, il nous semble redondant de présenter l'ensemble du cadre ici. Toutefois, afin de

² Ces deux concepts seront présentés en détails dans le chapitre 2 de la thèse

comprendre comme la recherche doctorale s'est articulée au programme de recherche international, il est utile de présenter succinctement quelques éléments de cadrage.

2.2.1 L'hétéroclisme des ancrages théoriques du collectif

Les membres du groupe international de recherche proviennent de disciplines de recherche variées et complémentaires. Certain·e·s chercheur·se·s proviennent des sciences de l'information et de la communication (Pierre Fastrez, Thibault Philippette, Eric Delamotte, Julia Bihl), d'autres des didactiques des langues ou du français (Nathalie Lacelle, Eve Gladu, Christophe Ronveaux), Denise Sutter Widmer des sciences de l'éducation, Catherine Delarue-Breton des sciences du langage. Même au sein de mêmes disciplines, les ancrages théoriques des chercheurs et chercheuses sont distincts. Par exemple, Eric Delamotte s'intéresse plus particulièrement à la dimension sociologique des pratiques informationnelles dans le cadre du courant des cultures de l'information, tandis que Pierre Fastrez et Thibault Philippette ont étudié les SIC davantage en lien avec la sémiotique et les théories de l'activité. Au sein des didactiques des langues, l'approche de la littératie médiatique multimodale initiée par Nathalie Lacelle est bien distincte de l'approche sociolinguistique suivie par Christophe Ronveaux à Genève. Ces différentes approches ont pu se compléter grâce aux intérêts de recherche convergents de notre équipe, intérêts indépendants de nos ancrages distincts. Par exemple, nous partageons avec Eric Delamotte et Catherine Delarue-Breton un intérêt fort pour la sociologie des inégalités scolaires et du rapport au savoir, et avec Denise Sutter Widmer l'intérêt pour les approches motivationnelles et sociocognitives. C'est ce caractère hétérogène de nos ancrages mêlé aux intérêts communs de recherche qui nous a permis de faire converger les contributions de chacun·e au sein du dispositif d'évaluation de la littératie médiatique.

Nous reviendrons plus en détails sur la méthodologie suivie pour articuler les apports théoriques des différent·e·s membres de l'équipe LM-ados dans le chapitre 1 de ce manuscrit. Pour cette introduction, nous présentons ci-dessous quelques éléments théoriques ayant structuré notre approche méthodologique.

2.2.2 La littératie médiatique dans une approche par compétences

Le dispositif d'évaluation s'inscrit à l'origine dans une approche par compétences, considérant la compétence comme « 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 :15). Dans cette perspective, les ressources mobilisées y sont à la fois internes (cognitives, conatives et corporelles) mais aussi externes, renvoyant aux conditions humaines et matérielles de la situation (Jonnaert, 2006). Par ailleurs, la compétence suppose une action intentionnelle (l'individu agit

en direction d'un objectif) et exige l'adaptation d'une manière nouvelle et non stéréotypée à des situations inédites (Rey *et al.*, 2012). Enfin, elle ne se manifeste qu'à travers des performances.

Pierre Fastrez perçoit l'approche par compétences comme voie médiane permettant de dépasser les limites des approches cognitives et critiques-culturelles de la littératie médiatique, informationnelle ou numérique³(cf. Fastrez *et al.*, 2022, disponible en annexe A2). Dans cette approche, la littératie médiatique est définie comme « l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisé dans l'environnement médiatique contemporain » (Fastrez, 2010 : 36). Cette conception considère le développement de la littératie médiatique comme l'objectif principal de l'éducation aux médias (EAM), qui comprend deux dimensions essentielles. D'une part, elle englobe l'analyse, la compréhension et la réflexion critique des messages médiatiques. D'autre part, elle intègre la compréhension des contextes sociaux, politiques, économiques, technologiques et culturels dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus (Landry et Basque, 2015). Dans cette perspective, l'EAM est davantage envisagée comme une « éducation à » des valeurs et des attitudes plutôt qu'un simple « enseignement de ». Cette approche s'inspire des principes des pédagogies de l'enquête formulés par Dewey (1938).

2.3 L'approche méthodologique

2.3.1 L'élaboration d'une évaluation multiniveau

Afin d'atteindre les objectifs susmentionnés, notre collectif a développé une méthode d'évaluation multiniveau de la littératie médiatique, combinant l'évaluation de compétences prédéfinies à travers des exercices spécifiques, et l'évaluation de l'agir compétent dans le contexte d'une activité médiatique, impliquant la mobilisation de multiples compétences de recherche d'information et de production médiatique. A ces deux instruments, s'ajoute une autoévaluation par les élèves de leurs compétences relatives à l'activité médiatique ainsi que leurs déclarations concernant leurs pratiques de recherche d'information et de production médiatique en contexte numérique. Nous présenterons plus avant tant la méthode de circonscription des compétences nécessaires pour mener à bien l'activité, que la méthode d'évaluation élaborée, le but étant ici de présenter d'abord le principe méthodologique à l'œuvre.

2.3.2 Le travail collaboratif d'élaboration des outils

Comme le cadrage théorique a été nourri par chaque membre de l'équipe LM-ados, de même la méthode d'élaboration du dispositif a été un processus collectif. Pour la circonscription des

³ Ces approches et leurs limites sont décrites dans le premier chapitre théorique qui suit.

compétences liées à l'activité, leur déclinaison en tâches, en déclaration de pratiques, en autoévaluation de compétences ou encore en consigne liée à la tâche complexe, l'approche privilégiée a souvent été la suivante : les deux doctorantes (Eve Gladu au Québec, et moi-même en Belgique francophone) et leur promoteur/promotrice respective (Nathalie Lacelle et Pierre Fastrez) se chargeaient d'émettre des propositions pour la phase de recherche d'information d'une part (équipe belge), pour la phase de production médiatique d'autre part (équipe québécoise), puis ces propositions étaient retravaillées et avalisées avec l'équipe complète. Pour l'évaluation des tâches simplifiées, chaque équipe de recherche (par contexte national) a été chargée d'élaborer des critères d'évaluation, puis les évaluations ont été finalisées par l'équipe restreinte belgo-québécoise. Et enfin, pour l'évaluation des productions de l'activité, la grille d'évaluation collective est toujours en construction et n'a pas abouti à ce jour, nous avons donc créé notre propre grille d'évaluation, ce qui nous a permis de nous focaliser sur les aspects de la production qui nous intéressaient (en relation avec la démarche critique à mener tant au moment de la recherche que de l'écriture multimodale).

3 Présentation de la recherche doctorale articulée au programme

Au sein d'un programme international de recherche, la majeure partie des éléments théoriques et méthodologiques a été élaborée de manière collaborative, limitant ainsi les opportunités de recherche individuelle. Néanmoins, compte tenu de la diversité et de la complémentarité de nos objectifs de recherche, ainsi que de l'effacement de l'équipe lors de l'évaluation des résultats des activités médiatiques, nous avons pu nous concentrer sur des domaines de recherche plus spécifiques. Ces domaines de recherche se déclinent en deux principaux axes : tout d'abord, notre intérêt se porte sur l'influence du pouvoir d'agir et de la motivation dans la démonstration des compétences en situation, avec l'objectif de contribuer à l'intégration de ces dimensions dans l'évaluation de la littératie médiatique et de réfléchir à leur importance sur le plan pédagogique. Deuxièmement, nous nous concentrons plus spécifiquement sur les compétences médiatiques critiques, qui jouent un rôle crucial dans l'émancipation sociale des jeunes. Il est important de souligner que ces deux axes de recherche sont fortement ancrés dans une dimension axiologique que nous tenons à mettre en avant dans le cadre de notre étude.

3.1 Positionnement axiologique de la recherche doctorale

Maintenant que le contexte de recherche a été défini, nous souhaitons aborder notre perception de l'éducation aux médias comme forme d'enseignement engagée et préciser notre conception de sa visée émancipatrice. Ce positionnement axiologique a nécessairement des répercussions sur la façon dont nous concevons l'objet d'étude de la littératie médiatique et son évaluation, c'est pourquoi il nous semble primordial de justifier ce positionnement.

3.1.1 L'éducation aux médias comme question socialement vive

Tout d'abord, il est essentiel de noter que l'éducation aux médias ne peut pas être assimilée à une forme d'enseignement neutre, contrairement aux disciplines traditionnelles. Elle est intrinsèquement liée à des débats et à des enjeux sociaux pour lesquels il n'y a pas de « vérité » absolue, mais plutôt des pratiques sociales soumises à discussion. En effet, l'éducation aux médias (EAM), en tant que composante des « éducations à », s'inscrit dans un mouvement global comprenant de nombreuses autres formes d'éducation. Cette diversité conduit Lebeaume (2012) à parler d'une "effervescence contemporaine" dans le domaine éducatif. Ainsi, aux côtés de l'éducation aux médias, apparaissent simultanément des éducations centrées sur : la santé, la sexualité, l'égalité des sexes, la vie, l'environnement, le développement durable, l'information, la culture informationnelle, l'image, le son, le cinéma et l'audiovisuel, la défense, la citoyenneté démocratique, la paix, la non-violence, la maîtrise de l'énergie, l'écoute, l'éthique, la consommation, la catastrophe, les risques majeurs, les injections, l'autonomie, l'utilisation d'Internet, les écrans, le goût, le droit ou le bonheur (Kerneis, 2014). D'ailleurs, en France, l'EMI a émergé de la convergence entre l'éducation aux médias, à l'information-documentation, à l'informatique et à l'image (Kerneis, 2014). En tant qu'*éducation à*, l'EAM porte sur des Questions Socialement Vives (Lebeaume, 2004; Legardez et Simmoneaux, 2006). Ces dernières ont plusieurs caractéristiques communes (Lebeaume, 2004), notamment le fait qu'elles entremêlent des savoirs avec des valeurs éthiques, politiques et/ou comportementales. Elles sont davantage liées à des pratiques de référence et visent à transformer les pratiques sociales plutôt qu'à simplement scolariser les pratiques existantes (Fabre, 2014). Dans cette perspective, les « Éducations à » ont remis en question le modèle positiviste qui sous-tendait l'idée de neutralité dans l'éducation publique et les disciplines scolaires (Legardez et Simonneaux, 2006, Pagoni, Tutiaux-Guillon, 2012, Barthes *et al.*, 2017, Chauvigné, Fabre, 2018, in Chauvigné, Fabre et Monjo, 2022). Cette remise en question découle du fait que les « Éducations à » relèvent de « problèmes complexes flous » (Fabre, 2014) caractérisés par des incertitudes, l'absence de critères de résolution clairs et l'implication dans

des controverses scientifiques ou politiques. Par exemple, le débat sur la « sortie du nucléaire » illustre ces problèmes, avec des désaccords sur les données et la hiérarchie des conditions (Fabre 2018). L'EMI est particulièrement sujette à des tensions résultant de divers intérêts (Fabre 2018) puisqu'en plus des intérêts communicationnels et émancipatoires, des intérêts instrumentaux influencent les pratiques d'EMI en fonction des valeurs à transmettre, comme les valeurs républicaines dans le contexte français (Mahmoudi, 2022), en réponse aux défis de l'individualisme, de la violence et du communautarisme (Canivez, 1997, Foray, 2018; Chauvigné, Fabre et Monjo 2022). L'éducation aux médias est ainsi « un projet éducatif visant à la fois l'accomplissement individuel, l'évolution des rapports sociaux, la critique sociale et l'émancipation des groupes et des communautés. Elle s'inscrit ainsi dans le sillage de modèles de pédagogie militante ou socialement engagée » (Landry et Basque, 2015 : 49).

Dans un tel contexte, il est évident que mener une recherche en éducation aux médias nécessite une réflexion sur la visée axiologique de la recherche, sur la relation aux valeurs éthiques et politiques, voire sur la clarification de son positionnement axiologique, ce dans le but de permettre aux lecteurs-trice-s d'observer une distance critique par rapport à la recherche proposée. C'est ce positionnement axiologique que nous proposons d'établir dans les paragraphes suivants.

3.1.2 Le respect de la neutralité axiologique

Avant de préciser notre positionnement axiologique, il est important de préciser que ce positionnement ne constitue en aucun cas une entrave à la neutralité axiologique au sens wébérien du terme (Weber, 1919), mais bien la condition même de son existence. Pour justifier cette apostrophe, nous proposons de préciser notre définition de la neutralité axiologique.

Plusieurs points de vue s'opposent concernant la neutralité axiologique. Certains chercheurs, comme Putnam (2011) ou Amartya Sen (2009), remettent en question la possibilité de l'atteindre, arguant que le travail scientifique est toujours influencé par des valeurs épistémiques (Daoust, 2015). Ils suggèrent de repenser la neutralité axiologique pour la rendre pratique plutôt que de la considérer comme un idéal inatteignable. Par exemple, Daoust propose des concepts éthiques denses objectifs⁴

⁴ L'exemple le plus connu de concept éthique dense est celui de « capacité », conçu par Amartya Sen afin d'introduire des éléments normatifs en sciences économiques et notamment pour faire référence à la « liberté réelle que l'on a de choisir entre différentes façons de vivre ». Comme argue Daoust, cela ne contrevient pas au principe de neutralité axiologique de Weber puisque le chercheur a tout à fait le droit d'orienter sa recherche sur l'observation de certaines variables à partir du moment où il définit son rapport aux valeurs, donc ici si le chercheur explique pourquoi la variable de la "liberté réelle" est à prendre en compte dans l'approche économique, il a toute légitimité à le faire et cela reste objectif. Ce que révèle cette approche c'est que les mots

qui combinent des éléments descriptifs et normatifs, tout en respectant la distinction entre faits et valeurs (Daoust, 2015). D'autres auteurs, comme Beitone et Martin-Baillon, réaffirment l'importance de la neutralité axiologique pour garantir la scientificité des approches (Beitone, 2016). Ils estiment que le chercheur peut avoir des valeurs personnelles, mais il doit être conscient de leur influence et préciser quand il formule des jugements de valeur dans sa recherche. Ils soutiennent que la recherche scientifique doit rester autonome par rapport aux valeurs, même si elle vise à influencer la réalité sociale (Beitone, 2016). Habermas propose une dialectique des savoirs et des valeurs, où l'intérêt de connaissance émancipatoire guide la recherche sociale, mais sans dissoudre l'idée de vérité⁵ (Fabre, 2018). Ainsi, la recherche scientifique peut contribuer à l'émancipation sociale en produisant des connaissances objectives tout en respectant la distinction entre jugements de fait et jugements de valeur (Beitone, 2016). En fin de compte, il apparaît que le rôle fondamental de la recherche est d'éclairer et de définir plus clairement l'objectif émancipateur qu'elle poursuit, ainsi que les croyances et les valeurs qui la guident. Cette quête de l'intersubjectivité, telle que préconisée par Habermas, sert de cadre pour cette exploration, mettant en lumière la nécessité de promouvoir un dialogue et une compréhension partagée pour progresser vers des objectifs émancipateurs communs. C'est dans cette perspective que nous souhaitons clarifier la mission émancipatrice que vise cette recherche et l'idéologie qui la sous-tend.

3.1.3 L'idéologie sous-tendue par la recherche

Comme nous l'avons esquissé précédemment, nous partageons l'opinion de Fabre selon laquelle les « éducations à » devraient être orientées par un agir communicationnel au sens habermassien dans le but de favoriser l'émancipation sociale et critique. Cependant, déclarer un soutien à l'émancipation sociale n'est pas suffisant, car d'une part, il n'est pas clair à quel projet sociétal cette émancipation est censée contribuer, et d'autre part, il existe différentes définitions de l'émancipation, chacune ayant une orientation idéologique distincte.

ne sont pas neutres, et cela de nombreux travaux en linguistique l'ont démontré depuis longtemps, à commencer par les travaux de Chomsky (Daoust, 2015).

⁵ La problématique d'Habermas centrée sur le concept d'intérêt de connaissance se trouve dans *La technique et la science comme idéologie* (1961) et *Connaissance et intérêt* (1968). Elle a pour but de mettre en cause l'approche positiviste et d'accréditer la valeur scientifique des sciences humaines (Fabre, 2018).

3.1.3.1 La visée émancipatrice : de quelle émancipation parle-t-on ?

Les questions socialement vives peuvent être abordées de diverses manières dans le cadre de l'enseignement. Certains enseignants se concentrent sur la promotion d'actions individuelles ou collectives et l'engagement des élèves. Dans cette perspective, les connaissances se limitent généralement à des objectifs comportementaux, consistant en l'inculcation de comportements jugés bénéfiques (par exemple, pour la santé ou l'environnement) par l'adoption de « gestes » (Voisin, 2022). Cependant, d'autres perspectives sont orientées par des conceptions différentes de l'émancipation (Laurence et Jean Simonneaux, 2014). Certain-e-s visent pour les élèves, un « *empowerment* » comme la capacité à prendre des décisions et à contrôler sa vie (Wallerstein et Bernstein, 1988 in Simonneaux et Simonneaux, 2014). D'autres visent l'« activisme » qui se définit plutôt comme un « agir actif » (Benzce et Alsop, 2010 in Simonneaux et Simonneaux, 2014) dans une perspective proche du militantisme. D'autres encore s'inscrivent dans une visée d'une « éduc-action » qui vise à transformer la société moderne en favorisant la construction d'une pensée critique pour sensibiliser les individus aux enjeux de leur environnement (Voisin, 2022). Cela montre bien qu'il existe des approches distinctes des « éducations à » toutes engagées pour une forme ou une autre d'émancipation⁶.

Dans notre cas, nous croyons que le développement de la littératie médiatique devrait contribuer au renforcement du pouvoir d'action des individus et des collectivités, conformément à la vision de Le Bossé (2003). Nous sommes d'accord avec Voisin sur le fait que la tâche de l'enseignant réside dans la transmission de valeurs tout en permettant à l'élève de choisir librement ses objectifs, et en l'aidant à prendre conscience des enjeux liés aux questions socialement vives (Voisin, 2022). Dans cette optique, l'approche de l'*empowerment* de Yann Le Bossé⁷ nous semble particulièrement pertinente. Deux caractéristiques essentielles de cette approche expliquent comment cet auteur se démarque des autres : 1) La définition du changement visé et de ses modalités en collaboration avec les personnes concernées, garantissant leur implication dans le processus et leur droit de décider comment leur problème est défini et résolu. En d'autres termes, ce sont les personnes et les collectivités elles-mêmes qui déterminent les problèmes qui les affectent ; 2) Le développement d'une démarche d'action conscientisante basée sur l'analyse des conditions prévalentes dans l'environnement et des conséquences réelles ou anticipées de l'action planifiée. Il s'agit donc d'une action conscientisante, au sens de Freire (1998), qui suppose une compréhension de l'interdépendance

⁶ cf. Dayer (2008) et Charmillot (2016) qui abordent les différentes définitions et le risque de vider le terme de son sens.

⁷ Nous avons élaboré un rapport sur son approche dans le cadre de notre questionnaire axiologique pour la rédaction de notre premier article *La littératie médiatique par et pour l'empowerment* publié dans la revue Spirale en 2020, ce rapport est consultable en annexe A5 de ce manuscrit, ainsi que l'article en annexe A1.

des sources structurelles et individuelles du changement (Breton, 1994; Robertson et Minkler, 1994; Wallerstein et Sanchez-Merki, 1994 cités par Le Bossé, 2003 : 37).

3.1.3.2 Développer l'agir critique pour favoriser une société d'enquêteurs

Le projet sociétal qui sous-tend cette recherche vise une démocratie sociale ou participative dans laquelle un public éclairé, capable de participer à la définition des problèmes plutôt qu'à la simple sélection de solutions préconçues par d'autres, peut favoriser une véritable liberté démocratique (Fabre, 2014). Ce positionnement axiologique s'appuie sur la philosophie de Fabre (2018), lui-même inspiré par l'idéal habermassien de l'agir communicationnel (1981) et l'idéal d'une société d'enquêteurs tel qu'il apparaît chez Dewey (1938).

Selon Dewey, le monde moderne est constamment remis en question, ce qui nécessite le recours à l'enquête pour aborder les problèmes socialement vifs. L'enquête est, en effet, une méthode de régulation de l'expérience, non au sens où elle appliquerait mécaniquement des schémas préalables, mais où elle permet d'ordonner et d'unifier l'expérience avec son lot d'incertitudes et d'imprévisibilités (Thievenaz et Fabre, 2023). L'éducation doit dans ce contexte favoriser l'autoréflexion des futurs citoyens pour contribuer à la démocratisation de la société contemporaine. Dans ce contexte, l'enquête sociale permet de politiser les problèmes, les soustrayant ainsi à une gestion technocratique et favorisant leur prise en charge collective.

De son côté, Habermas promeut une conception de la démocratie participative basée sur l'agir communicationnel, qui repose sur le principe de rationalité communicationnelle. Habermas soutient que le consensus sur les normes éthiques ou politiques peut être atteint par un débat argumenté, et que les valeurs peuvent être justifiées par une argumentation rationnelle dont les trois critères de validité sont l'exactitude, la pertinence sociale et la sincérité (Habermas, 1981). Cette argumentation rationnelle nécessite un travail d'enquête individuel. Les énoncés évoqués par Habermas résultent donc du processus d'enquête deweyen en même temps qu'ils y contribuent.

Ce projet de démocratisation radical soulève plusieurs interrogations : (1) il n'y a aucune garantie que la démarche d'enquête soit toujours synonyme d'émancipation ; (2) il n'y a aucune garantie que cette émancipation bénéficie effectivement à la démocratie, (3) au-delà de cela, rien ne certifie que la démocratie représente le meilleur système pour la survie de l'humanité. Certains chercheurs se questionnent sur la possibilité que des régimes autoritaires, soutenus par une pédagogie très normative, puissent être plus efficaces (Bourg et Whiteside, 2010; Audigier, 2016, cités dans Voisin, 2022). Consciente de ces incertitudes, et dans l'optique que les recherches philosophiques existent

précisément pour éclairer ces questionnements, nous poursuivons notre travail de recherche après avoir formulé ces précautions initiales.

Nous postulons que le développement de l'agir critique en littératie médiatique (dont nous exposerons plus avant la définition dans le chapitre 3 de ce manuscrit) peut contribuer à ce mouvement de démocratisation, en participant à l'apprentissage de l'enquête. Dans cette perspective, nous partageons la vision de Fabre (2018) ou Geneviève Jacquinot-Delaunay avant lui, qui préconisait une réforme éducative profonde du système scolaire (cf. De Smedt, 2012). Cette réforme consisterait à ancrer toutes les pratiques scolaires dans une nouvelle relation entre l'école et les médias. En conséquence, les élèves utiliseraient de manière constante les ressources médiatiques disponibles pour communiquer, se documenter, apprendre et créer des informations, des dispositifs et des relations sociales (De Smedt, 2012).

A partir de ce positionnement axiologique, il nous semble à présent possible d'exposer les objectifs de notre recherche doctorale.

3.2 Les objectifs de la dissertation doctorale

A partir des enjeux sociétaux et de la démarche axiologique expliquée plus haut, notre travail de recherche est guidé par deux visées sociétales :

- (1) déterminer les compétences et connaissances à enseigner au sein de la littératie médiatique, en contexte de recherche d'information et de production médiatique, pour favoriser l'émancipation sociale ;
- (2) informer les ressorts de la manifestation des compétences spécifiées en situation pour en permettre l'apprentissage et la mobilisation par l'ensemble des élèves.

Au départ de ces deux ambitions, notre premier objectif vise à circonscrire les critères d'un agir critique, critères nécessaires pour réaliser l'activité médiatique proposée de façon critique. Ceci est exploré en détail dans le chapitre 3 de ce manuscrit. Notre deuxième objectif vise à explorer comment le vouloir-agir et pouvoir-agir des élèves influencent leur engagement dans les tâches de littératie médiatique, et par voie de conséquence leur mobilisation des compétences nécessaires pour réussir l'activité médiatique.

3.3 Question de recherche et plan de thèse

La question de recherche qui a guidé la rédaction de ce manuscrit est la suivante : comment conceptualiser l'agir compétent en situation de recherche et production médiatique en contexte numérique pour en faire un objet enseignable ?

Le processus de « conceptualisation » englobe la définition des éléments constitutifs de l'agir compétent, un concept qui émerge d'une transition théorique de l'approche par compétences vers une approche centrée sur l'agir compétent. Cette transition vise à enrichir l'étude du savoir-agir en y intégrant l'analyse du vouloir-agir et du pouvoir-agir tel qu'il est expérimenté par les personnes en situation⁸. La conceptualisation renvoie également à la question de la méthodologie employée pour étudier cet agir compétent et la présentation des résultats de son évaluation. La notion d'agir compétent est définie en fonction de la performance des élèves dans l'activité médiatique proposée, qui est évaluée à partir des productions réalisées. Les détails de cette conceptualisation sur le plan théorique et méthodologique seront développés dans le chapitre 2, 6 et 7 de cette thèse, relatifs au cadrage théorique de l'agir compétent, à la méthodologie de l'analyse qualitative et à l'analyse des résultats qui en sont issus.

L'activité médiatique proposée aux élèves est décrite comme une « situation de recherche et de production médiatique en contexte numérique ». Cette expression englobe deux formes d'activités souvent étudiées de manière indépendante, à savoir la recherche et la production d'information, ici envisagées dans une perspective intégrée. Dans cette perspective, ces deux activités sont conceptualisées comme étant intrinsèquement liées. En effet, la recherche d'information n'est jamais entreprise de manière autonome, mais est toujours motivée par une utilisation projetée de l'information recherchée, notamment dans le contexte d'une production spécifique. À l'inverse, cette production est directement influencée par les résultats de la recherche. La référence au « contexte numérique »⁹ indique que la recherche et la production se déroulent en ligne, impliquant l'utilisation de moteurs de recherche et de plates-formes numériques. Il convient de noter que nous avons évité l'expression raccourcie « production numérique » qui risquerait de mettre l'accent davantage sur les compétences numériques, relatives à la littératie numérique, alors que nous nous intéressons

⁸ Notre approche de l'agir compétent est présentée en détails dans le chapitre 2 de cette thèse.

⁹ « En contexte numérique » est aussi la façon dont nos collègues québécois situent le numérique par rapport à la littératie médiatique multimodale. Cf. Lacelle, Nathalie, Jean-François Boutin, et Monique Lebrun. *La Littératie Médiatique Multimodale Appliquée en Contexte Numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2017.

d'avantage aux compétences ancrées dans la littératie médiatique. Toutefois, il se peut que dans l'ensemble de l'ouvrage, le lectorat peut trouver les expressions de « production hypermédia », de « production numérique » ou « production médiatique multimodale », ces expressions renvoient toujours à cette même activité de production médiatique en contexte numérique. Les enjeux liés à ces différentes approches sont examinés plus en détail dans le chapitre 1 de ce manuscrit, lors de l'examen de la littérature sur les diverses formes de littératies existantes.

Enfin, le terme « objet enseignable » fait référence à un objet didactique qui englobe à la fois la dimension curriculaire et la dimension pédagogique de l'objet à enseigner. Il se réfère à l'agir compétent, en incluant à la fois l'ensemble des compétences requises (aspect curriculaire) et les aspects liés au vouloir-agir et au pouvoir-agir qui doivent être pris en compte pour favoriser leur développement (aspect pédagogique).

Trois sous-questions de recherche découlent de la principale :

1) Comment circonscrire les compétences requises pour mener à bien une activité de recherche et production informationnelle en contexte numérique ?

Dans cette partie, nous nous appuyons sur l'état de la littérature des approches en littératie médiatique et assimilés afin de défendre notre approche de la littératie médiatique dans une perspective critique et ses implications méthodologiques. Puis, nous détaillerons le processus méthodologique suivi pour circonscrire les critères d'évaluation des productions issues de l'activité médiatique, cherchant à définir les conditions de l'agir critique en situation.

2) Quelle(s) relation(s) entre performance à l'activité, performance aux tâches simplifiées et sentiment de compétence envers la recherche et la production informationnelle ?

Une fois les compétences circonscrites dans la première partie, nous étudierons comment les compétences médiatiques évaluées se manifestent dans des tâches dites simplifiées, au cours d'une activité ou tâche complexe et enfin en termes de sentiment de compétence. Nous comparerons ces trois types d'évaluation afin d'examiner les relations entre sentiment de compétence, compétence démontrée en tâche simplifiée et compétence manifestée en activité afin d'expliquer les conditions de l'agir compétent en dépassant la seule analyse du savoir-agir des élèves.

3) Quelle est l'influence du mode d'engagement sur l'agir situé dans un contexte d'activité médiatique scolaire ?

Pour compléter l'analyse de l'agir compétent, nous mènerons une analyse qualitative par entretiens pour vérifier si le vouloir-agir et le sentiment de pouvoir-agir ont une incidence sur l'agir des apprenant·e·s en situation.

Ces trois questions de recherche seront abordées dans l'ensemble de cette thèse selon le plan suivant : la première partie théorique permettra de situer notre positionnement en littérature médiatique, notre conception de l'agir compétent et de sa relation aux modes d'engagement dans l'activité, ainsi que notre conceptualisation des critères de l'agir critique à évaluer. Ensuite, la seconde partie portera sur la présentation du dispositif d'enquête quantitative et les résultats de cette enquête, répondant notamment à la seconde question de recherche. Enfin, la troisième partie portera sur la présentation de la méthode d'enquête qualitative par entretien et les résultats de cette enquête, notamment pour répondre à la troisième question de l'influence des modes d'engagement sur l'agir compétent.

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE

Cette première partie théorique de la thèse est constituée de trois parties qui suivent un schéma en entonnoir : du cadre de référence de l'analyse (la littératie médiatique), à l'approche choisie au départ (le concept « d'agir compétent »), à l'objet spécifique d'étude (« l'agir critique en recherche et production numérique »).

La première partie présente le contexte de la littératie médiatique en tant que domaine de recherche, dans lequel notre étude se situe. Nous justifions ce choix en mettant en avant notre perspective axiologique critique. Nous expliquons aussi comment notre laboratoire de recherche est engagé dans le domaine de la littératie médiatique. Mentionnons que notre approche ne se limite pas à une interprétation unique de la littératie médiatique. Grâce à la nature collaborative du programme de recherche LM-adoss, notre compréhension de la littératie médiatique a été enrichie par les contributions de nos collègues issus de diverses disciplines (sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, didactiques des langues, didactique du français, sciences de l'éducation). Nous détaillons ainsi la richesse de nos perspectives sur la littératie médiatique dans le premier chapitre, ainsi que les incidences sur l'élaboration de notre dispositif d'enquête collectif.

La seconde partie présente le cadre théorique de l'agir compétent, sur lequel nous nous focalisons dans le cadre de notre recherche doctorale. Ce chapitre se consacre à l'analyse du concept de l'agir compétent, emprunté à des théoriciens en sciences de l'éducation et de la formation au travail

(Le Boterf, 1994; 1997; 2000; 2017; Masciotra et Medzo, 2009; Masciotra, 2017). Nous expliquons notre appropriation du concept ainsi que son cadrage théorique à partir de l'approche de Carré de l'apprenance (2005), combinant le cadre théorique sociocognitif (Bandura, 2003) et dispositionnaliste (Lahire, 2013). Cette approche se nourrit ainsi de théories sociologiques. Elle nous permet de concevoir un modèle théorique de l'agir compétent que nous utiliserons lors de l'analyse des entretiens menés auprès de 21 élèves ayant participé à l'activité médiatique, afin de comprendre l'agir situé des élèves en situation d'activité.

La troisième partie se concentre sur la définition de ce qui constitue un agir compétent. Pour cela, nous examinons l'héritage historique de la littératie médiatique dans les approches critiques, notamment en relation avec l'Ecole de Francfort (Adorno et Horkheimer, 1983; Habermas, 1981) et les approches sémiologiques et culturelles (Barthes, 1972; Hall, 1997). Nous remettons en question les approches politiques et institutionnelles récentes qui considèrent l'éducation aux médias comme un moyen de promouvoir un prétendu esprit critique, en proposant une conception alternative de l'« agir critique ». Cette conception s'oppose à une approche gnostique et positiviste de la pensée critique. Elle met l'accent sur l'apprentissage de la gestion de l'incertitude et la démarche réflexive plutôt que sur la recherche de la vérité ou l'adoption d'une attitude sceptique. Nous détaillons ensuite les critères d'évaluation de l'agir critique déployé dans le cadre de notre recherche sur l'activité médiatique de nos enquêté·e·s, en particulier en ce qui concerne la recherche d'information et la production médiatique multimodale à visée informationnelle.

L'ensemble de ces trois chapitres établit ainsi les fondements théoriques de notre travail, couvrant à la fois le domaine de recherche dans lequel nous nous inscrivons (la littératie médiatique), le cadre théorique de notre objet d'étude en sciences de l'éducation (approche sociocognitive et dispositionnaliste de l'agir compétent) et en sciences de l'information et de la communication (description de l'agir compétent comme agir critique en situation d'activité médiatique).

Chapitre 1. La littératie médiatique comme cadre de référence

Au sein d'un programme de recherche LM-adoss, la première étape théorique implique la définition de notre approche de la littératie médiatique pour préciser notre courant de recherche. Contrairement à une approche de sens commun qui tendrait à considérer la littératie médiatique comme un objet de recherche, nous soutenons que la littératie médiatique est un cadre de référence qui englobe divers courants épistémologiques, théoriques et méthodologiques nécessitant une explicitation. En effet, la littératie médiatique ne peut être directement observée en tant que réalité concrète ; elle doit être construite scientifiquement. Dans une perspective constructiviste (Berger et Luckmann, 1966/2022), nous affirmons que la littératie médiatique n'est pas un objet de recherche préexistant, mais plutôt un objet à construire. Les choix de construction, qu'ils soient épistémiques, théoriques ou méthodologiques, servent de cadres permettant d'orienter le regard du chercheur ou de la chercheuse vers certains aspects de la réalité, en fonction des enjeux prioritaires définis (consciemment et inconsciemment), qui peuvent différer d'un individu à un autre.

Dans ce premier chapitre théorique, nous procéderons à la définition de notre courant de recherche au sein de la littératie médiatique, en la positionnant au sein du vaste domaine des littératies et en mettant en évidence les défis inhérents à un tel positionnement en raison de la diversité des choix épistémologiques, théoriques, axiologiques et méthodologiques au sein de chaque type de littératie. Nous préciserons ensuite l'approche conceptuelle découlant de notre positionnement épistémologique et axiologique. En dernier lieu, nous présenterons notre approche transdisciplinaire et pluraliste de la littératie médiatique et ses incidences sur la conception méthodologique du dispositif d'évaluation.

1 Pourquoi la littératie médiatique ?

Bien que le choix d'un ancrage en littératie médiatique soit majoritairement dû à un ancrage relativement récent de notre groupe de recherche dans ce champ de recherche, nous souhaitons préciser les motifs de cet ancrage en précisant son positionnement au sein des différentes approches théoriques possibles.

1.1 Le champ des littératies : diversité des approches théoriques et défis de classification

D'origine anglo-saxonne, le concept de « littératie » provient de « littérature » (Bawden, 2001, p.220), dont la racine latine « *litteratus* » signifie quelqu'un de compétent avec les lettres (Trültzsch-Wijnen, 2020). À l'origine, « *litteratus* » désignait à la fois la capacité effective de lire et d'écrire, mais également le capital culturel des personnes capables d'avoir des « conversations cultivées ». Le terme de littératie résulte de la séparation du fait d'être « lettré » (capacité de lire et écrire) des capacités littéraires d'une personne, c'est-à-dire de sa capacité à se cultiver (Luke, 1989 cité par Trültzsch-Wijnen, 2020, p.147). Au cours du XX^e siècle, de nombreuses formes de littératies émergent en relation avec l'émergence des technologies de l'information et de la communication et avec la façon dont ces technologies transforment notre façon de « faire société ». Stordy (2015) a dénombré 35 types différents de littératie, parmi lesquels les plus documentées sont : *Information literacy*, *Digital literacy/literacies*, *New literacies*, *Media literacy*, *Health literacy*, *Scientific literacy*, *Technological literacy*, *Computer literacy*, *Critical literacy/literacies*, *eHealth literacy*, *New Media literacy*, et 25 autres types de littératies telles que *financial literacy*, *technology literacy*, *visual literacy*, *academic literacy*, *environmental literacy*, *science literacy*, *ICT literacy*, *multimodal literacy/literacies*, *assessment literacy*, *mathematical literacy*, *multiple literacies*, *STEM literacy*, *bias literacy*, *depression literacy*, *energy literacy*, *global literacy*, *metaliteracies*, *news literacy*, *online literacy*, *quantitative literacy*, *urban literacy*, *political literacy*, *transliteracy* et *web-based literacy*.

Cette quantité pléthorique d'écrits scientifiques sur la littératie et toutes ses formes diverses et variées issues de différents terreaux disciplinaires rend très compliqué le positionnement des chercheurs dans un courant de recherche plutôt qu'un autre. En effet, il est devenu très difficile de faire le tour de l'ensemble des approches « littératiques » existantes à travers le monde. Qui plus est, il s'avère encore plus difficile de définir ces courants de recherche afin d'observer leurs divergences, convergences et complémentarités. L'article rédigé par nos collègues G. Wuyckens, P. Fastrez et N. Landry (2022) en témoigne.

Dans cet article, les auteurs procèdent à une métarevue de la littérature scientifique discutant les concepts de littératie informationnelle, littératie médiatique et littératie numérique. À partir de requêtes par mots-clés dans les bases de données de ScienceDirect, SAGE Journal Online, SpringerLink, Academic Search Complete (EBSCO), ERIC (EBSCO), Scopus (Elsevier), et JSTOR, ils ont sélectionné un corpus d'articles scientifiques publiés dans les revues scientifiques révisées par des pairs entre 2000 et 2019. Leur corpus final est composé de 54 articles scientifiques. Parmi eux, 11 décrivent une revue systématique de la littérature et 43 une approche non-systématique. D'après leurs résultats, les auteurs des dites revues de la littérature témoignent d'une prolifération conceptuelle, d'un manque de définitions partagées des dits concepts, et d'une interdisciplinarité « non assumée » (c'est-à-dire qui n'explicite pas les différentes contributions des ancrages disciplinaires). S'ajoute à ces constats celui de l'apparition de concepts « parapluies » qui tentent d'intégrer différentes formes de littératie en leur sein pour réduire la dispersion conceptuelle. C'est le cas de la translittératie (Frau-Meigs, 2012) et de la multilittératie (Kulju et al, 2018; Fantin, 2010) qui échouent à rassembler les différentes approches car elles en gommant des distinctions majeures les rendant complémentaires. Enfin, une dernière critique adressée dans ces différents états de la littérature est le caractère peu opérationnel des concepts complexes.

Dans ce contexte, il est donc difficile de catégoriser et d'organiser les différentes approches les unes par rapport aux autres, notamment parce que les tenants de ces approches eux-mêmes ne font pas toujours cet effort de se situer les uns par rapport aux autres. De plus la plupart des approches ont des caractéristiques communes et des différences qui rendent floues les frontières. Qui plus est, les nouveaux écrits empruntent à d'anciens écrits qui peuvent être en dehors de leur champ disciplinaire ou de l'approche défendue par le concept qu'ils emploient, ce qui contribue d'autant plus à brouiller les frontières.

Face à l'ensemble de ces constats, les auteurs aboutissent à cinq recommandations pour les futures recherches portant sur la littératie médiatique, informationnelle ou numérique :

1. Fournir une explication systématique de l'ancrage disciplinaire et des communautés scientifiques de référence des définitions employées ;
2. Clarifier la nature de la littératie (ou des littératies) définie(s), en termes de culture, pratiques sociales, connaissances et savoir-faire, ou compétence ;
3. Définir l'adjectif, préfixe ou suffixe adossé au concept de littératie, c'est-à-dire ce qui constitue un média, une information, une technologie numérique, leur rôle et fonctions sociales et les relations que les êtres humains ont avec eux ;

4. Spécifier les composantes internes du concept, telles des catégories ou dimensions, et les relations entre ces éléments.
5. Articuler le concept employé avec son utilité sociale, c'est-à-dire les usages, besoins et objectifs éducatifs qu'il permet d'aborder (Wuyckens *et al.*, 2022, p.177-178, traduit de l'anglais).

Dans ce chapitre, nous prendrons soin de suivre ces recommandations, de sorte qu'à la fin de la lecture de ce chapitre, le lecteur soit en mesure de comprendre les choix opérés au regard de ces différentes dimensions et d'ainsi plonger dans la lecture du reste de la thèse à travers le filtre théorique que nous aurons exposé ici.

1.2 Quelques éléments de distinction des approches

Nous venons d'exprimer la difficulté qu'ont pu avoir les auteurs de recensions de la littérature pour classer les différents types de littératie. Malgré cette difficulté, nous avons trouvé des éléments de définition et de catégorisation intéressants dans le travail effectué par Trültzsch-Wijnen (2019; 2020). Dans le dossier académique déposé en vue de son habilitation à diriger des recherches, Trültzsch-Wijnen (2019) présente une classification des principaux types de littératies selon un double continuum, de l'orientation-média à l'orientation-information, et du plus spécifique au plus général.

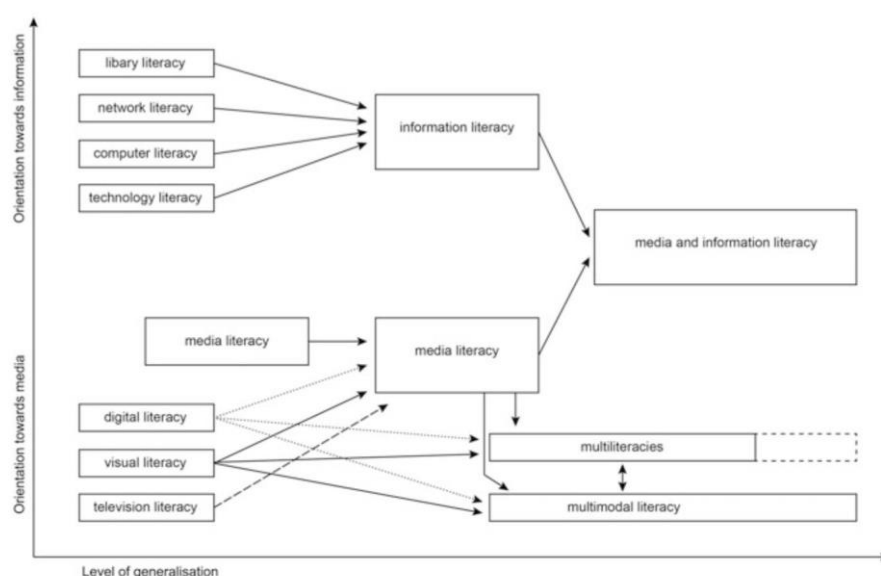


Fig. 5.3 Literacies according to degree of generalization

Figure 1. Trültzsch-Wijnen 2020- Le double continuum de Trültzsch-Wijnen.jpg

La classification opérée par Trültzsch-Wijnen ne peut se comprendre sans restituer *a minima* sa démarche. La première étape de sa démarche s'appuie sur la distinction opérée par Tyner (1998)

entre ce qu'elle nomme les « *tool literacies* » et les « *literacies of representation* ». Les littératies orientées outils (*tool literacies*) renvoient à toutes les formes de littératies qui se focalisent sur des compétences techniques utiles pour interagir en milieu médiatique, tandis que les « littératies orientées représentation (*literacies of Representation*) » concernent les littératies davantage focalisées sur la capacité d'analyser, comprendre et d'examiner de façon critique un objet médiatique et son contenu. Dans cette continuité, Fessler et Swertz (2010) ont proposé une classification des littératies repartant de cette distinction (cf. Trültzsch-Wijnen, 2020, p.168). Seulement, le problème pour Trültzsch-Wijnen (2020) est que leur classification ne tient pas compte des différents contextes dans lesquels ces littératies ont émergé, ni leur champ disciplinaire d'origine. Cela crée selon elle des rapprochements visuels entre des courants distincts de ce point de vue-là.

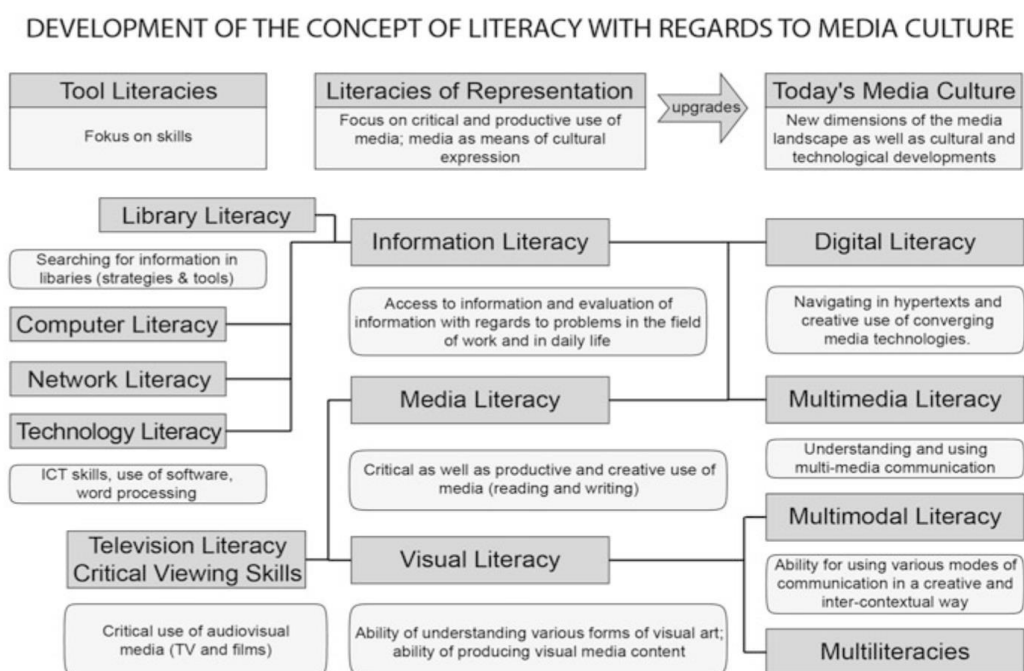


Figure 2. Développement des concepts de littératies au regard de leurs perspectives de recherche et de la nouvelle culture médiatique (Fessler et Swertz, 2010, p.31, in Trültzsch-Wijnen 2020, p. 168)

Par exemple, Trültzsch-Wijnen explique que la littératie multimodale trouve ses origines dans la sémiotique sociale et n'est pas une extension du concept de littératie médiatique que l'on trouve dans les études culturelles et les sciences sociales, mais une approche théoriquement différente. Elle souligne qu'il est en fait possible d'établir des liens entre la littératie visuelle et la littératie multimodale, *via* leur lien disciplinaire commun avec la sémiotique, mais aucun lien de la sorte ne peut être trouvé avec la littératie télévisuelle, qui a émergé davantage du contexte de la vision critique et de l'approche « inoculatoire ». De même, elle fait remarquer que les concepts de littératie numérique et de littératie multimédia ne peuvent pas être facilement classés comme de nouvelles versions des approches

établies de la littératie de l'information et de la littératie médiatique, car ils ne couvrent qu'une partie de la zone couverte par ces concepts plus larges, même si la littératie numérique est désormais un mot à la mode que l'on retrouve dans de nombreux documents stratégiques sur la politique éducative (Trültzsch-Wijnen, 2020, p. 169, traduit de l'anglais).

C'est donc au départ de cette critique que Trültzsch-Wijnen propose un double continuum qui tienne compte de l'ancrage disciplinaire. Seulement, la manière dont elle opère cette prise en compte nous semble ne pas tenir compte des différents courants historiques qu'il faudrait replacer (par exemple, la sémiotique sociale qu'elle mentionne, l'Ecole de Francfort en lien avec la littératie médiatique, les approches culturelles, etc.). De fait, l'opérationnalisation de cette prise en compte se traduit entre une distinction qui semble assez arbitraire entre les *library, network, computer* et *technology literacies* comme étant orientées vers l'information, et la *digital, visual* et *television literacies* comme étant orientées vers les médias. Il faudrait encore préciser ce qu'elle entend par « orienté vers l'information » *versus* « orienté vers les médias », cela nous semble d'autant plus nécessaire pour justifier le positionnement de la *digital literacy* qui est classée parmi les littératies orientées vers les médias, notamment parce que celle-ci entend souvent se positionner entre les deux plutôt que d'un côté, mais aussi parce que la principale critique que fait la *media literacy* à la *digital literacy* est justement que l'objet médiatique est souvent absent de leur étude. Les recherches en *digital literacy* se focalisent effectivement souvent sur l'information sur support numérique sans tenir compte des questions de représentation médiatique dans leurs modèles.

Néanmoins, son travail a pour nous un triple intérêt. Le premier est de prendre le temps de définir et de présenter les principaux types de littératies et comment ils se différencient. Nous présentons ci-dessous une synthèse sous forme de tableau des descriptifs de la chercheuse afin de permettre aux lecteurs et lectrices de distinguer rapidement les différentes littératies les unes des autres.

Tableau 1. Point de repère typologique sur les littératies à partir de Trültzsch-Wijnen (2020, pp.155-167)

Type de Littératie	Définition	Enjeu social adressé	Compétences visées
<i>Library Literacy</i>	Capacité à utiliser une bibliothèque et ultérieurement étendue aux bases de données numériques.	Recherche de littérature, évaluation des sources et enseignement de la littérature. Précurseur de l' <i>information literacy</i> .	Compétences techniques-pratiques
<i>Computer Literacy</i>	Capacité à utiliser le matériel, les logiciels et à comprendre les systèmes informatiques.	Compétitivité économique et employabilité.	Compétences techniques-pratiques, synonyme de littératie en informatique et de littératie électronique.
<i>Network Literacy</i>	Connaissances et compétences dans l'utilisation des réseaux électroniques pour accéder à l'information.	Utilisation technique des réseaux électroniques, réduction des écarts de connaissances numériques.	Compétences techniques-pratiques, capacité primaire-interprétative.
<i>Technology Literacy</i>	Utilisation consciente des nouvelles technologies pour accroître la capacité productive et innovante.	Compétitivité économique, employabilité et développement des technologies de l'information.	Compétences techniques-pratiques.
<i>Information Literacy</i>	Capacité à accéder, organiser et utiliser l'information efficacement.	Utilisation efficace de l'information dans divers contextes, y compris la résolution de problèmes.	Compétences techniques-pratiques, capacité primaire-interprétative.
<i>Television Literacy</i>	Précurseur de la littératie médiatique, axé sur la visualisation critique de la télévision.	Analyse critique du contenu esthétique, précurseur de la littératie de représentation.	Capacités primaires-interprétatives et critiques.
<i>Visual Literacy</i>	Axé sur la communication de messages visuels via divers médias.	Compréhension, analyse et évaluation des communications visuelles.	Compétences techniques-pratiques, capacités primaires-interprétatives (compréhension) et secondaires-interprétatives (analyse critique).
<i>Digital Literacy</i>	Capacité à utiliser et comprendre les médias numériques, en particulier Internet.	Connaissance de base des TIC, capacité technique pour une utilisation productive et réceptive.	Compétences techniques-pratiques, capacité primaire-interprétative et capacités secondaires-interprétatives.
<i>Media Literacy</i>	Capacité à accéder, analyser, et comprendre les médias et outils d'information et communication.	Compréhension et engagement critique avec le contenu médiatique et le système médiatique.	Compétences techniques-pratiques, capacité primaire-interprétative et capacités secondaires-interprétatives.
<i>Multimodal Literacy</i>	Compétences créatives et productives pour la réception et la production de formes d'expression multimodales.	Pratique sociale de l'enseignement et de l'apprentissage à travers la communication multimodale.	Compétences techniques-pratiques, capacité primaire-interprétative et capacités secondaires-interprétatives.
<i>Multiliteracies and Multimedia Literacy</i>	Capacité à gérer la diversité de la communication médiatique et les défis d'une société de plus en plus mondialisée.	Diversité croissante de la communication médiatique, défis d'une société mondialisée.	Littéracies diverses, dynamiques, multimodales et interactives.
<i>Media and Information Literacy</i>	Intégration de la littératie médiatique et de la littératie de l'information, se concentrant sur divers concepts de littératie.	Approche combinatoire de la littératie de l'information et des médias, amélioration du discours sur la littératie.	Fusion des compétences techniques-pratiques, capacités primaire-interprétative et secondaires-interprétatives.

Le second intérêt est de redonner une place centrale à la distinction entre les « *tool literacies* » et les « *literacies of representation* », ce qui nous permet d'exprimer assurément que les formes de littératies qui nous intéressent dans le cadre de notre recherche sont celles du second ordre, dont fait partie la littératie médiatique. Cette distinction réside principalement dans la distinction entre un intérêt pour des compétences interprétatives de premier ordre (compréhension) et de second ordre (analyse critique) là où les *tools literacies* s'intéressent de façon privilégiée à des compétences techniques-pratiques.

Le troisième intérêt de son travail de classification à notre sens est d'appuyer sur l'importance de la prise en compte de l'ancrage disciplinaire. Même si les différents ancrages disciplinaires mériteraient d'être davantage investigués pour rendre compte de la complexité des emprunts de chaque courant de recherche, elle permet néanmoins de distinguer les études qui relève de la discipline « sciences de l'information et de la documentation » si l'on peut dire, dans laquelle l'analyse des pratiques informationnelles est au centre, et « sciences de l'information et de la communication » d'autre part, dans laquelle l'analyse des pratiques médiatiques et communicationnelles est au centre. Toutefois, il nous semble que cette approche comporte des limites car, d'une part, elle force la scission entre *information literacy* et *media literacy* pour en faire les deux principales littératies et met en avant leur complémentarité, alors qu'elles présentent des zones de recouvrement importantes. Et d'autre part, elle relègue au second plan la *digital literacy* qui tente pourtant d'apporter une approche complémentaire que les deux autres ne permettent pas d'aborder en contexte numérique. Cela étant, l'intérêt pour l'ancrage disciplinaire a un vrai sens pour nous, et c'est ce que nous aimerions creuser, parce qu'elle permet de comprendre le sens historique de ces courants de recherche et de mettre en avant les enjeux historiques auxquels chaque tradition de recherche a cherché à répondre. Pour notre part, ce qui nous a conduit à nous ancrer en littératie médiatique est justement une question d'ancrage disciplinaire et d'école de pensée, ou de tradition de recherche. C'est ce que nous allons préciser dans la prochaine sous-section.

Une dernière critique que nous pourrions adresser au travail de Trültzsch-Wijnen est l'absence, ou la mention très limitée, des formes de littératies visant à unifier les diverses littératies en un concept unique. Par exemple, bien que les multilittératies soient mentionnées, la métalittératie et la translittératie ne sont pas abordées. Ces tentatives de convergence sont souvent reconnues pour leur aptitude à intégrer différentes perspectives et à refléter la nature interconnectée des littératies dans l'environnement contemporain. Toutefois, ce n'est finalement pas l'approche que nous avons retenue, car comme certains chercheurs l'ont critiqué, ces concepts restent encore souvent trop larges ou mal définis (Fastrez, 2012), soulignant la difficulté de mesurer et d'évaluer ces compétences. Malgré ces

défis, les discussions sur la convergence des littératies se poursuivent dans le domaine de l'éducation et de la recherche.

Pour finir, même si nous abandonnons l'espoir d'une schématisation forcément réductrice, néanmoins le détour par l'approche de Trültzsch-Wijnen nous a semblé utile pour mieux expliquer notre ancrage dans la littératie médiatique, 1) en la qualifiant de littératie de représentation et 2) en nous amenant à nous intéresser davantage aux origines disciplinaires et enjeux axiologiques auxquels le courant de recherche cherche à répondre. C'est le travail que nous poursuivons dans la prochaine section.

1.3 La littératie médiatique comme cadre : justification

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut relativement à l'article de Wuyckens, Fastrez et Landry (2022), le paysage scientifique est caractérisé par une saturation de dénominations dans le champ des littératies, avec des emprunts mutuels multiples qui interagissent tantôt de manière complémentaire, tantôt de manière contradictoire. Plusieurs chercheurs ont tenté de classer les différentes approches littéraciques, et nous-mêmes avons essayé de naviguer au sein de cette inflation conceptuelle. À ce stade, une vision éclairée des frontières, catégories, enjeux sociétaux, ancrages disciplinaires, épistémologies et méthodes liés à l'ensemble des approches littéraciques correspondantes reste hors de portée. En réalité, les choix des chercheurs pour un concept plutôt qu'un autre sont motivés par diverses raisons, parfois indépendamment de l'ancrage disciplinaire d'origine ou des méthodes associées aux approches dominantes relatives à un concept donné. Plutôt que de chercher à positionner l'ensemble des recherches sur la littératie en fonction de ces éléments, une approche plus pragmatique nous semble résider dans la justification de notre approche au regard des problèmes sociaux que notre recherche tente d'adresser et les valeurs sous-tendues par cette approche (visée axiologique, ainsi que les positionnements épistémologiques qui la sous-tendent et comment ces positionnements nous permette de préciser notre ancrage dans le courant de la littératie médiatique).

1.3.1 L'ancrage du GReMS dans la littératie médiatique

La première justification de notre choix de la littératie médiatique comme cadre de référence réside dans l'ancrage de notre laboratoire de recherche, et plus particulièrement de la matrice théorisée par Pierre Fastrez et Thierry De Smedt, utilisée au sein du programme LM-ados, dans la littératie médiatique.

Pour mieux comprendre cet argument, il nous faut retracer quelques jalons historiques de la recherche au GReMS. Dans les années 1990, le GReMS a commencé à mener des recherches sur l'éducation aux médias, par l'intermédiaire de Thierry De Smedt. Pour comprendre son contexte de recherche, il faut expliquer que dans les années 1990, l'éducation aux médias se voit reconnaître comme un projet éducatif public en Belgique francophone. Un Conseil de l'Éducation aux Médias est créé pour conseiller le gouvernement sur ces questions, mettant l'accent sur l'éducation à l'image et au son (De Smedt, 2012). Un consensus clair apparaît en faveur de l'approche de l'EAM proposée par Len Masterman, basée sur six thèmes liés à la perception et à la compréhension des médias (cf. schéma ci-dessous) : le langage, la technologie, le type de média, les représentations psychosociales qu'il implique, le public cible et le producteur (Clarembaux, 2007). Cette approche s'appuie sur la sémiotique de l'image, champ d'étude dans lequel les théories de Roland Barthes et Umberto Eco ont joué un rôle primordial et qui s'ancre dans le champ de la culture visuelle (Tornero, 2017).

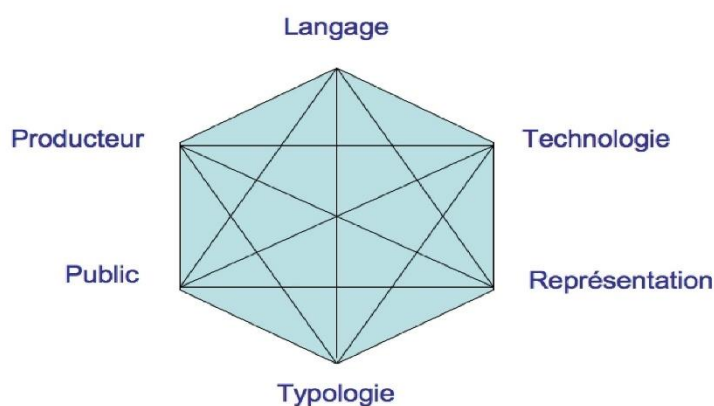


Figure 3. Schéma des 6 thématiques abordées en éducation aux médias (De Smedt, 2012)

En 1997, Thierry De Smedt copublie avec Evelyn Bevort un article pour la revue *Educations* intitulé « Peut-on évaluer l'éducation aux médias ? ». Au début des années 2000, Thierry De Smedt recrute Pierre Fatsrez pour travailler avec lui sur l'éducation aux médias dans la perspective d'évaluer les compétences. Dans ce contexte, Pierre Fastrez s'intéresse à la littératie médiatique comme champ de recherche.

Le concept de littératie médiatique (traduction de l'anglais « *media literacy* ») fait l'objet de définitions et d'approches conceptuelles multiples. Une définition minimale a cependant été adoptée par la communauté scientifique. Suivant celle-ci, la littératie médiatique désigne la capacité à accéder aux médias, la compréhension et l'évaluation critique des médias et de leurs contenus, et la création de messages médiatiques dans une variété de contextes (cf. e.g. Aufderheide et Firestone, 1993; Bekkhus et Zacchetti, 2009; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, et Willett, 2005; Hobbs, 2010). Bien que cette définition emploie le terme « capacité » (*ability*) dans sa définition, la nature-même de la

littératie médiatique fait débat. Dans ce contexte, Pierre Fastrez se positionne dans une approche en termes de compétence et prend ses sources dans les pratiques d'éducation aux médias. Ces principales sources d'inspiration sont alors des fondateurs de la littératie médiatique comme Hobbs (Hobbs et Frost, 2003; Hobbs, 2010), Buckingham (Buckingham *et al.*, 2005; Buckingham, 2009), ou encore Livingstone (2004, 2008), en opposition à une approche plus cognitiviste de la littératie médiatique dont l'un des principaux tenants est William James Potter (2004). Cherchant à proposer une évaluation de la littératie médiatique, considérée comme le produit de l'éducation aux médias, Pierre Fastrez et Thierry De Smedt conçoivent une matrice permettant d'évaluer les compétences en littératie médiatique des jeunes, que nous détaillerons dans la seconde partie de ce chapitre car elle structure également l'approche suivie dans le cadre du programme LM-ados.

Ainsi, lorsque nous sommes recrutée en 2018 sur le programme de recherche LM-ados, c'est dans le cadre de cette approche en littératie médiatique considérée comme ensemble de compétences, dans l'approche par compétences telle que définie par les chercheurs comme en sciences de l'éducation (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003; Roegiers, 2000, 2016 ; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Crahay, 2006; Jonnaert, 2009). Finalement, notre approche intégrera le concept de l'agir compétent en remplacement de l'approche par compétences. Nous préciserons cela dans la deuxième partie de ce chapitre également.

1.3.2 Positionnement axiologique critique et rupture avec les littératies à visée fonctionnelle

En introduction de cette thèse, nous avons expliqué notre positionnement axiologique en faveur de l'émancipation sociale, plaçant ce travail de recherche dans une perspective critique. Un tel positionnement devrait nous guider à nous positionner dans le courant de la littératie médiatique critique plutôt que celui de la littératie médiatique. En effet, ce courant de recherche a émergé au sein de la littératie médiatique afin d'encourager les individus à analyser de manière critique les médias, à remettre en question les discours dominants, à reconnaître les biais et les manipulations médiatiques, et à développer une conscience sociale et politique. Cette focalisation sur certains enjeux de la littératie médiatique favorables à une transformation sociale ou sociétale, a pour nous toute sa place dans le courant plus englobant de la littératie médiatique. Nous affirmons ainsi notre focalisation sur la perspective critique au sein de la littératie médiatique dont les cadres continuent d'influencer notre façon de concevoir nos objets d'étude.

Ce positionnement axiologique critique nous permet d'écarter l'ensemble des « *tool literacies* » (Tyner, 1998) mentionnées plus haut, qui ont une approche davantage fonctionnaliste

et souvent une visée d'intégration sociale. En effet, comme nous l'avons déjà exprimé dans Fastrez *et al.* (2022), les définitions courantes de la littératie numérique semblent mettre l'accent sur les compétences fonctionnelles (Buckingham, 2006) ou considérer les compétences numériques comme stratégiques. La technologie numérique y est considérée comme instrumentale, la maîtrise individuelle de la technologie numérique permettant de tirer profit des usages et d'éviter les risques liés à l'utilisation des médias numériques afin de prospérer dans la société (ou du moins de ne pas en être exclu ou marginalisé) (Scheerder *et al.*, 2017; van Deursen et Helsper, 2015, cité par Fastrez *et al.* 2022, p.75).

1.3.3 Positionnement épistémologique constructiviste et rupture avec les approches positivistes et cognitivistes

Si la littératie médiatique se distingue facilement de la *computer literacy* ou *digital literacy* par son axiologie, cela ne permet pas de la distinguer de la littératie informationnelle. Lee et So (2014) ont d'ailleurs mis en avant le partage d'un même objectif politique par ces deux formes de littératie. Effectivement, ces deux littératies visent à développer chez les individus des compétences d'accès, de compréhension, d'évaluation, de communication, d'utilisation et de création de messages médiatiques et d'information. Elles mettent également l'accent sur l'importance de l'éthique de l'information, de l'analyse critique du contenu et de la production de connaissances. Des voix émergentes appellent à élargir le champ de la littératie informationnelle pour englober des fonctions telles que la construction de la citoyenneté et le renforcement des institutions démocratiques, mettant en avant son rôle crucial dans un environnement guidé par l'économie de la connaissance (Bawden, 2001). Les études en littératie médiatique proposent également leur contribution à la démocratie, à l'économie de la connaissance et à l'apprentissage continu (Livingstone *et al.*, 2005 cité par Lee et So, 2014, p.144).

Pour comprendre notre ancrage en littératie médiatique plutôt qu'en littératie informationnelle, il nous faut faire un détour par les origines disciplinaires différentes de ces deux courants de recherche. Sans retracer les évolutions historiques des courants de l'*information literacy* et de la *media literacy*, des travaux préexistants ont déjà abordé ces questions de manière approfondie, notamment Erstad et Amdam (2014) pour la littératie médiatique et Sample (2020) pour la littératie informationnelle. Néanmoins, préciser les contextes institutionnels, politiques et idéologiques dans lesquels sont apparus ces courants de recherche nous paraît pertinent pour justifier notre choix de nous ancrer en littératie médiatique.

Au cours du XX^e siècle, le développement des technologies de l'information et de la communication et les changements sociétaux qu'elles induisent ont amené le champ de la littératie à

se réinventer. Ces changements sociétaux sont notamment l'avènement de la société de consommation (Baudrillard, 1970) et du divertissement (Debord, 1967) et de la société de l'information (rapport Nora-Minc, 1978) qui sont des problématiques que la littératie médiatique et la littératie informationnelle vont aborder. D'un côté, les théories de la communication dès les années 1950 ont mis l'accent sur les effets des médias de masse sur la société, jetant ainsi les bases des approches en littératie médiatique. D'un autre côté, l'avènement de la société de l'information, où l'économie repose sur l'information plutôt que sur l'industrie, a donné naissance au courant de la littératie informationnelle. Ce dernier remet en question l'idéologie de la société de l'information selon laquelle l'accessibilité et la circulation de l'information mèneraient à des choix éclairés dans les sociétés démocratiques. Ce changement de perspective a été souligné lors du Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI), où l'UNESCO a publié le rapport « Vers les sociétés du savoir » (2005), mettant en avant les limites de l'approche de la société de l'information et insistant sur l'importance de sélectionner, organiser et hiérarchiser l'information pour produire du savoir réel.

Ces problématiques légèrement différentes, l'une étant davantage socioculturelle, l'autre davantage cognitive (processus de construction du savoir) font que, bien que la littératie médiatique et la littératie informationnelle partagent des objectifs similaires, elles s'ancrent dans des disciplines de recherche distinctes. La littératie informationnelle trouve ses racines dans les études bibliothéconomiques, documentaires et informatiques, tandis que la littératie médiatique est issue des études critiques des industries médiatiques, initialement marquées par des approches sociologiques. Cette différence disciplinaire peut expliquer pourquoi la littératie informationnelle a souvent été associée à des modèles processuels centrés sur des compétences cognitives, tandis que la littératie médiatique met davantage l'accent sur les dimensions culturelles et sociales de la production et de la réception de l'information (Leaning, 2019). Cependant, des approches alternatives émergent dans le domaine de la littératie informationnelle, reconnaissant la nécessité d'adopter une perspective plus qualitative et culturelle, en mettant l'accent sur la manière dont l'information est vécue par les individus (Bruce 1999; Webber et Johnston 2000), ainsi que des travaux centrés sur le concept de « cultures de l'information » (Delamotte *et al.*, 2009). Ainsi, la tension entre les visions cognitives et critiques-culturelles (par les pratiques sociales) de la littératie médiatique traverse également la littératie informationnelle (Addison et Meyers 2013; Freeburg 2017).

La divergence des disciplines d'ancrage s'accompagne d'une divergence de positionnement épistémologique. Les approches cognitives de la littératie informationnelle ou médiatique adoptent généralement un paradigme positiviste, fondé sur l'idée d'un réalisme épistémique. Ce réalisme épistémique postule l'existence d'informations objectives décrivant la réalité, et suppose que le partage de ces informations devrait conduire à des consensus politiques. En revanche, notre

positionnement repose sur un paradigme constructiviste, tel que décrit par Von Glasersfeld (1988), qui reconnaît la subjectivité inhérente à la construction des connaissances. Nous estimons que la littératie médiatique intègre davantage la question de la représentation des informations et du rôle des valeurs partagées dans la recherche de consensus politiques, comme souligné par Wolton (2009) et Habermas (1987). Bien que toutes les approches en littératie informationnelle ne soient pas positivistes, l'idéal des sociétés du savoir qui sous-tend le champ de la littératie informationnelle semble négliger la dimension subjective des connaissances. La littératie médiatique, en revanche, offre une approche qui valorise la sociologie de la connaissance, où la sélection socio-historique des contenus idéaux est examinée, comme proposé par Berger et Luckman (2022).

En résumé, notre choix du concept de littératie médiatique est lié d'une part à un ancrage du GReMS dans l'approche de l'éducation aux médias de Len Masterman et un intérêt pour l'étude des compétences médiatiques, d'autre part à la valorisation de l'enjeu sociétal de l'émancipation sociale, et un positionnement constructiviste vis-à-vis des connaissances, défendant une posture de recherche davantage fondée sur l'intercompréhension, l'intersubjectivité (cf. théorie de l'agir communicationnel d'Habermas, 1987).

2 Quelle littératie médiatique ?

Dans le cadre de ce chapitre, nous cherchons à préciser les contours de notre approche conformément aux recommandations de Wuyckens *et al.* (2022, pp.177-178).

Premièrement, nous avons déjà entrepris une explication de l'ancrage disciplinaire et des communautés scientifiques de référence des définitions employées dans la première partie de ce chapitre. Ce travail sera poursuivi dans le chapitre 3 qui sera consacré à la focalisation sur la dimension critique au cœur de la littératie médiatique.

Deuxièmement, dans la première section de cette seconde partie, nous allons clarifier la nature des littératies définies en termes de culture, pratiques sociales, connaissances, savoir-faire ou compétences,

Troisièmement, dans la seconde section de cette partie, nous définirons l'adjectif « médiatique », suffixe adossé au concept de littératie, en précisant notre définition du média comme activité médiatique et en précisant sa relation aux textes médiatiques comme traces de cette activité.

Quatrièmement, nous allons spécifier les composantes internes de notre conception de la littératie médiatique, en présentant la matrice de compétences utilisée dans la troisième section de la présente partie.

Enfin, cinquièmement, dans la troisième partie de ce chapitre, nous articulerons le concept employé avec son utilité sociale, notamment en spécifiant les objectifs de recherche communs et distincts au collectif LM-ados ainsi que le dispositif d'enquête mis en œuvre pour répondre à ces objectifs.

2.1 La littératie médiatique comme compétence : une voie médiane entre approches cognitives et approches critiques-culturelles

L'origine du programme de recherche LM-ados réside dans l'ambition de Pierre Fastrez et Nathalie Lacelle de faire un état des lieux des compétences en littératie médiatique (multimodale pour N. Lacelle). Cette ambition part du constat qu'il existe aujourd'hui deux types d'approches dominantes en recherche à l'égard de la littératie médiatique : les approches cognitives qui proposent des mesures quantitatives des connaissances et compétences génériques (*skills*) relatives aux médias, et les approches critiques-culturelles qui privilégient une approche qualitative consistant à décrire les pratiques de littératie médiatique. Ces deux conceptions alternatives de la littératie en général ont été mises en avant par Snow (2006) et Stordy (2015), et au sein de la littératie médiatique par Martens (2010). Notre positionnement consiste alors à trouver une voie médiane entre ces deux voies en mettant en exergue les limites de chacune des perspectives.

Dans le projet de recherche déposé en 2017, Fastrez évoque la distinction traditionnelle entre deux perspectives de recherche sur la littératie médiatique, en se basant sur un état détaillé de la littérature. Selon lui, d'une part, la perspective dite « cognitive » définit la littératie comme un ensemble de compétences cognitives que l'individu doit maîtriser indépendamment du contexte, en se référant notamment à l'approche du « traitement de l'information » issue des sciences cognitives. Cette approche met l'accent sur une évaluation quantitative des connaissances et compétences à travers des tests standardisés (Martens, 2010), principalement axés sur des tâches de réception telles que la recherche d'information (Gui et Argentin, 2011; Van Dijk et van Deursen, 2014; Hargittai, 2002) et la lecture critique (e.g. Arke et Primarck, 2009; Hobbs et Frost, 2003). Elle recourt également à des mesures d'auto-évaluation (cf. Fastrez, Tilleul et De Smedt, 2016), bien que la fiabilité de celles-ci soit parfois remise en question (Litt, 2013), étant donné que les individus les moins compétents ont tendance à surestimer leurs compétences (Kruger et Dunning, 1999), et que la qualité de l'auto-évaluation dépend du niveau de précision des énoncés (Ackerman, Beier et Bowen, 2002). D'autre part, les recherches adoptant la perspective critique-culturelle se concentrent sur l'observation contextuelle et intensive des pratiques médiatiques situées (Ito *et al.*, 2009; Bruce, 1999; Lloyd, 2005), privilégiant

une approche qualitative et descriptive, rendant difficile toute montée en abstraction ou évaluation (Martens, 2010; Litt, 2013; Coutant et Domenget, 2014; Vidal, 2012). Dans Fastrez et al. (2022), notre collectif de recherche précise notre positionnement entre ces deux approches :

Adoptant une voie intermédiaire entre ces deux approches, nous considérons la littératie médiatique comme l'expression de la compétence, se manifestant dans l'agir compétent situé d'un individu. Le concept de compétence est sujet à de multiples définitions. Notre perspective s'appuie sur la littérature des sciences de l'éducation, développée principalement dans le monde francophone en relation avec le développement des programmes (Jonnaert, 2017; Masciotra et Medzo, 2009) et l'évaluation à l'école (Rey et al., 2012; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Selon cette perspective, les individus sont considérés comme compétents lorsqu'ils sont capables de sélectionner et de combiner intentionnellement leurs connaissances et capacités (ressources auxquelles ils peuvent faire appel dans une situation donnée, parmi d'autres ressources internes et externes disponibles) et de les utiliser à bon escient pour s'adapter à des situations nouvelles de manière originale et non stéréotypée. La compétence se manifeste dans des familles de situations partageant un certain degré de similitude, appelant à la mobilisation de ressources similaires et définissant ainsi un domaine de compétence (Tardif, 2006). La capacité à définir et à problématiser une situation, c'est-à-dire à saisir les caractéristiques ou dimensions pertinentes de la situation, est constitutive de la compétence. Les individus compétents sont capables de cadrer des situations connues et de construire de nouveaux cadres pour faire face à des situations nouvelles en fonction de leur expérience (Schön, 1983). La capacité à cadrer une situation de manière plus ou moins complexe (intégrant plus ou moins de dimensions de la situation dans un ensemble cohérent) est indicative de leur niveau de compétence (Sandberg, 2000). (Fastrez et al., 2022, p. 74, traduit de l'anglais)

Notre méthodologie a ainsi progressivement évolué d'une perspective centrée sur les compétences, en suivant les travaux des auteurs précédemment cités, vers une approche axée sur l'agir compétent, comme proposé par Le Boterf (2005; 2017) et Masciotra (2009; 2017). Cette transition vers une approche de l'agir compétent nécessite une explication approfondie afin de mettre en évidence ses différences par rapport à l'approche basée sur les compétences, ainsi que pour éclairer le cadre théorique qui en découle. Dans le second chapitre de cette thèse, nous détaillerons notre approche théorique de la littératie médiatique en tant qu'agir compétent.

2.2 Activité et textes médiatiques comme objets d'étude

Dans cette section, nous éclairons notre définition de la littératie médiatique en tant qu'agir compétent en situation d'activité médiatique. L'usage du suffixe « médiatique » fait référence à la conceptualisation du média en tant qu'activité médiatique. Nous aborderons les implications de cette focalisation sur l'activité médiatique pour l'étude de ces activités dans le cadre des tâches scolaires proposées aux élèves, ainsi que son lien avec le texte médiatique en tant que trace de cette activité médiatique.

2.2.1 Définition des concepts

Afin de définir l'adjectif « médiatique », nous devons préciser notre définition du terme de média qui diffère des acceptions traditionnelles. Une première acception, souvent utilisée dans le langage courant, désigne tout support médiatique (télévision, radio, ordinateur...), renvoyant ainsi à des objets techniques. La deuxième acception, rencontrée surtout dans la littérature sociologique française, examine les médias en tant qu'industries médiatiques, c'est-à-dire comme institutions culturelles, politiques, économiques, en cherchant à préciser leur rôle dans la société. Dans ces deux contextes, la littératie médiatique pourrait alors se comprendre comme la seule compétence technique à utiliser les supports médiatiques dans le premier cas, ou comme la somme de connaissances d'un individu sur ces industries médiatiques et leur fonctionnement, ce que tend par exemple à faire l'approche cognitive de W. James Potter (2004).

Notre approche distincte consiste à adopter la définition d'Anderson et Meyer (1988) du medium comme activité médiatique. Ces auteurs considèrent le medium comme « une activité humaine reconnaissable qui organise la réalité en textes lisibles pour favoriser la participation » (p.316, notre traduction). Cette définition a été étayée par deux anciens chercheurs du GReMS en 2015, Meunier et Peraya, comme le rapporte Wuyckens dans sa thèse (2024). Les auteurs ont d'abord souligné que l'activité humaine accorde une importance primordiale à l'humanité par rapport à la technique. Ensuite, ils ont précisé que l'activité est orientée et finalisée, ce qui implique que l'intentionnalité guide toute action et toute communication humaine. Ils ont également expliqué que tout média représente la réalité sous forme de discours et constitue l'une des multiples représentations possibles ; il est considéré comme un outil cognitif et une technologie intellectuelle. De plus, ils ont indiqué que chaque message doit être envisagé comme un texte, c'est-à-dire un cadre sémiotique sur lequel le lecteur peut opérer, comme l'a mentionné Anderson. Enfin, ils ont affirmé que les textes sont lisibles, ce qui suppose la connaissance des codes et des conventions nécessaires à la compréhension du texte et à la participation du lecteur à la construction du sens du texte (Wuyckens, 2024, p. 78).

Dans cette perspective, les médias impliquent des performances en situation : ils sont pratiqués dans des actes sociaux de production ou de réception dont les textes médiatiques sont les traces résiduelles. Comme nous l'avons exprimé dans Fastrez *et al.* (2022, p.75), cette définition souligne ainsi la centralité des concepts de texte (dans son sens sémiotique) et de construction de sens¹⁰, qui ont joué un rôle structurant dans la recherche sur la littératie médiatique. Les textes peuvent être considérés ici, dans un sens large, comme « toute forme d'expression ou de communication sous une forme fixe et tangible qui utilise des systèmes symboliques, y compris le langage, les images fixes et animées, le design graphique, le son, la musique et l'interactivité » (Hobbs, 2010, p. 16–17).

2.2.2 Présentation de la matrice d'évaluation

Les activités et les textes occupent une place centrale dans les cadres de référence qui structurent notre programme de recherche LM-ados. Dans Fastrez *et al.* (2022), nous avons présenté notre matrice d'évaluation découlant du travail antérieur de deux équipes de recherche de notre consortium.

D'une part, le Groupe de recherche sur la littératie multimodale des médias (GRLMM) de l'Université du Québec à Montréal considère la littératie multimodale des médias (LMM) comme centrale pour maîtriser la littératie numérique. Leur recherche a débuté à partir des connaissances sur les compétences en littératie pour intégrer des théories sur les compétences multimodales, puis les compétences numériques (dans leurs dimensions techniques, sémiotiques et sociales). Dans sa dernière version, le cadre de la littératie médiatique multimodale inclut cinq catégories de compétences : cognitives et subjectives, pragmatiques, sémiotiques, modales et multimodales. Récemment, plusieurs concepts théoriques associés à la lecture et à la production de documents numériques (par exemple, l'interactivité, la manipulation, la multimodalité, la conception et la représentation) ont permis de définir les compétences LMM dans un environnement numérique (Lacelle et al., 2017).

D'autre part, dans le but de cartographier la littératie médiatique en termes de compétence, Fastrez (2010) a proposé d'étendre la notion de considération des textes médiatiques sous différents angles, généralement associés à une position analytique vis-à-vis des médias, à toutes les activités médiatiques dans lesquelles les individus compétents en littératie médiatique

¹⁰ L'idée qu'un texte est « une unité de sens pour l'interprétation et la compréhension » (Gray, 2017) relie les textes aux processus de construction de sens qu'ils soutiennent (Knobel et Lankshear, 2007).

peuvent s'engager, couvertes par quatre catégories générales : lire, écrire, naviguer et organiser. Dans cette définition, les perspectives sur les médias fournies par les concepts centraux de la littératie médiatique (par exemple, l'auteur, le format, le public, le contenu et le but, voir Jolls et Wilson, 2014) sont regroupées en trois catégories globales : technique, sémiotique et sociale. La combinaison de perspectives et d'activités génère une matrice de compétences qui définit la littératie médiatique en termes de compétence requise pour lire, écrire, naviguer et organiser les médias du point de vue technique, sémiotique et social. (Fastrez et al., 2022, p. 75-76, traduit de l'anglais)

Ainsi, dans cette matrice, les objets ou textes médiatiques peuvent être considérés au départ de trois dimensions. Premièrement, ce sont des objets techniques, des artefacts conçus et fabriqués qui possèdent une facture, une forme, un fonctionnement, un mode d'opération propres. Deuxièmement, ce sont des objets sémiotiques¹¹ : ils sont conçus et interprétés comme représentant autre chose qu'eux-mêmes, à travers le recours à différents systèmes sémiotiques. Enfin, ce sont des objets sociaux : ils sont produits, diffusés, reçus, interprétés, modifiés, ratifiés... par des personnes, des communautés, des institutions qui sont animées par des intentions, des attentes, des intérêts, des valeurs, des modèles culturels ; ils sont associés à des usages sociaux et ils produisent des effets dans les espaces dans lesquels ils circulent (Fastrez, 2010; Fastrez et De Smedt, 2012).

Ensuite, Fastrez a défini quatre types d'activités possibles en situation médiatique, en s'appuyant sur la distinction classique entre réception (*lecture*) et production (*écriture*), auxquelles il ajoute les activités de *navigation* et d'*organisation*, souvent peu prises en compte dans les recherches sur la littératie médiatique alors qu'elles deviennent centrales dans des activités médiatiques en contexte numérique.

L'activité de lecture doit être entendue ici comme celle de réception d'un objet médiatique existant. Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques. (...) Les compétences en écriture médiatique concernent quant à elles la capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques, individuelles ou collectives, en s'appropriant les langages et les procédés techniques que ces productions impliquent, et en recourant au besoin aux

¹¹ Dans les premiers écrits, Fastrez (2010; 2012) abordait cette dimension comme « informationnelle », l'appellation « sémiotique » résulte de l'influence du cadre de compétences du groupe GRLMM. Cela nous a permis notamment de mieux séparer la dimension sémiotique et sociale, tout en arguant que la dimension informationnelle englobe ces deux dimensions conjointement.

personnes-ressources adéquates. (...) Au sein de la navigation, je distinguerai les activités de recherche de celles d'exploration. Là où la recherche constitue une activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment), l'exploration constitue une activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles. (...) Les compétences dans le domaine de l'organisation apparaissent comme l'une des tâches aveugles de l'éducation aux médias traditionnelle. Elles articulent la structuration conceptuelle (par exemple, catégoriser à l'aide de typologies ad hoc un ensemble de documents, en fonction de leur genre, des publics auxquels il s'adresse, des langages qu'il mobilise, etc.) à la mise en œuvre des outils techno-sémiotiques réifiant ces formes d'organisation (comme par exemple les logiciels et interfaces permettant de gérer des collections de documents, courriels, photos, musiques, etc., mais aussi les sites de réseaux sociaux, organisant les relations médiatisées que nous entretenons). (Fastrez 2010, p. 39-41)

L'approche théorique de l'évaluation de la littératie médiatique repose alors sur un principe de croisement matriciel. En croisant les activités, les objets, et leur étendue, on obtient une matrice à quatre lignes et trois colonnes, définissant la littératie médiatique comme la compétence à lire, écrire, naviguer et organiser les objets médiatiques au regard de leurs dimensions technique, sémiotique et sociale.

Dimensions → Activités ↓	Technique	Sémiotique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Tableau 2. Matrice de compétence en littératie médiatique (Fastrez, 2010).

Tout agir compétent en situation médiatique appelle nécessairement la sélection et la combinaison de perspectives multiples (techniques, sémiotiques, sociales) sur les objets médiatiques impliqués, et peut entremêler plusieurs types d'activité (e.g. une tâche de navigation implique une part de lecture, et la mobilisation de catégories issues d'une activité d'organisation, ...). Prises isolément, les cases de la matrice permettent d'identifier des catégories de savoirs et de savoir-faire concernant les différentes dimensions des objets/textes médiatiques. Prise globalement, la matrice permet

d'évaluer l'étendue couverte par une tâche par rapport au domaine entier couvert par la littératie médiatique.

3 D'une approche pluraliste de la littératie médiatique au dispositif d'enquête

Bien que nous utilisions le concept de « littératie médiatique » pour désigner notre programme de recherche collectif, concept plus particulièrement issu des approches critiques de l'Ecole de Francfort (Adorno et Horkheimer, 1983; Habermas, 1981) et des approches sémiologiques et culturelles (Barthes, 1972; Hall, 1997)¹², nous empruntons également des conceptions théoriques au champ des cultures de l'information, ancrées dans les sciences de l'information et de la documentation en France, aux théories sociolinguistiques ainsi qu'au champ de la littératie médiatique multimodale ancré en didactique des langues, et plus particulièrement en sémiotique sociale. Dans notre démarche de recherche au sein du programme LM-ados, nous adoptons ainsi une approche fondée sur un « pluralisme feuilleté » (Ruphy 2009; 2010), qui embrasse la diversité des perspectives disciplinaires et théoriques de notre collectif.

Le terme de pluralisme feuilleté a été formulé par Ruphy dans la lignée des travaux antérieurs tels que ceux de Mitchell (2009) sur le pluralisme intégratif, Giere (2006) sur le pluralisme des perspectives, et Longino (2006) sur le pluralisme théorique (cf. Ruphy, 2010). Sa conceptualisation vise à appréhender certaines caractéristiques essentielles de la pratique scientifique contemporaine, largement négligées par d'autres formes de pluralisme scientifique. Ruphy définit notamment quatre caractéristiques fondamentales. Premièrement, la transdisciplinarité, où différents modes de connaissance se superposent simultanément, transcendant ainsi les frontières disciplinaires traditionnelles. Deuxièmement, la non-exclusivité et la synchronicité, soulignant que les études scientifiques d'un objet ou d'un phénomène intègrent fréquemment plusieurs styles de raisonnement scientifique simultanément. Ainsi, le processus d'enrichissement ontologique se réalise de manière non exclusive et synchronique dans le cadre du pluralisme feuilleté. Troisièmement, la cumulativité, indiquant que les styles de raisonnement scientifique ont tendance à s'accumuler au fil du développement de la science. Selon ce dernier principe, l'apparition d'un nouveau style n'évince pas ceux déjà existants, mais élargit plutôt la gamme des modes de raisonnement disponibles pour les scientifiques (Ruphy, 2010, p. 12). Cette approche transcende ainsi les frontières traditionnelles des disciplines académiques, favorisant une compréhension enrichie et une interprétation sociale

¹² Nous revenons sur les origines critiques de la littératie médiatique au début du chapitre 3.

approfondie de la littératie médiatique. Notre approche pluraliste se manifeste par la coexistence harmonieuse de multiples perspectives et objectifs de recherche au sein de notre collectif. Nous avons élaboré un cadre conceptuel commun tout en permettant à chaque chercheur·euse d'apporter sa propre expertise et ses intérêts spécifiques, enrichissant ainsi notre compréhension globale de la littératie médiatique. Cela se traduit par la mise en place d'un dispositif méthodologique flexible qui tient compte à la fois des objectifs communs du collectif et des objectifs particuliers de chaque membre.

Cette section entend détailler l'ensemble des objectifs de recherche communs du collectif LM-adoss, afin de montrer d'une part comment les contributions théoriques variées nourrissent la conception du dispositif méthodologique d'évaluation. De plus elle rapporte comment nous avons précisé notre approche critique dans ce dispositif ainsi que les incidences de cette perspective sur notre conception du dispositif d'évaluation, puis sur notre conception des entretiens pour répondre à nos questionnements de recherche.

3.1 Objectifs de recherche LM-adoss et dispositif d'évaluation : les contributions théoriques variées

Toujours dans l'article publié en 2022 dans la revue *EDUCARE*, notre collectif a présenté le programme de recherche LM-adoss, ses objectifs de recherche et le dispositif méthodologique (cf. Fastrez *et al.*, 2022). Nous reprenons ci-dessous les éléments explicatifs tels qu'ils ont été décrits dans cet article collectif, traduits par nos soins pour les besoins de cette thèse.

Notre étude vise à réaliser une évaluation des niveaux de compétence en littératie médiatique des élèves du secondaire inférieur (âgés en moyenne de 13 à 15 ans) dans quatre régions francophones (Belgique francophone, Québec, France, Suisse romande) dans le contexte de la recherche d'informations et de la production numérique. La production de ces résultats d'évaluation constitue à la fois un objectif en soi et un moyen essentiel pour atteindre les objectifs détaillés dans cette section.

3.1.1 Explorer la complexité variable de la littératie médiatique à travers son évaluation dans une tâche complexe et dans des tâches simplifiées

Notre premier objectif est d'explorer la complexité variable de la littératie médiatique à travers son évaluation, en mettant en œuvre une approche qui combine une tâche complexe avec des tâches simplifiées. Cette approche, soutenue par des chercheurs en éducation tels que Rey *et al.* (2012),

Carette (2009), et Dierendonck et Fagnant (2014), préconise la construction d'évaluations comprenant trois types de tâches distincts. Toutefois, alors que cette méthode a été efficacement utilisée dans le contexte de disciplines scolaires traditionnelles comme les mathématiques, son application dans le domaine de la littératie médiatique s'avère complexe en raison du caractère non disciplinaire de l'éducation aux médias et du manque de curriculum spécifique dans ce domaine.

Plutôt que de concevoir des tâches simples basées sur une seule procédure déterminée, nous proposons une approche alternative basée sur la théorie de l'activité de Kaptelinin (2005). Selon cette théorie, les activités sont définies par la relation entre un sujet et un objet, et la poursuite de l'objet motive l'activité. Nous décomposons ensuite l'activité complexe en différentes actions, chacune représentant une étape dans la réalisation de l'activité. Chaque action sert de modèle pour une tâche simplifiée, isolant ainsi certains aspects de la tâche complexe. Ces tâches simplifiées sont conçues pour spécifier une partie des multiples dimensions techniques, sémiotiques et sociales impliquées dans la tâche complexe initiale.

Ainsi, au lieu d'une distinction nette entre tâches simples et complexes, nous adoptons un continuum de complexité des tâches, représentant la variété des dimensions techniques, sémiotiques et sociales à prendre en compte pour agir sur elles. Notre question de recherche principale consiste à examiner comment la compétence mesurée par les tâches simplifiées est articulée avec l'agir compétent en activité, en se basant sur nos différents types de tâches.

Question de recherche (QR) 1 : Quelle articulation peut-on observer entre la compétence mesurée par les tâches simplifiées et l'agir compétent en activité en se basant sur nos différents types de tâches ?

3.1.2 Élucider la relation entre la compétence perçue et la compétence mesurée en littératie médiatique

Les mesures d'auto-évaluation sont souvent utilisées dans les évaluations de la littératie médiatique et numérique (Fastrez *et al.*, 2016), car elles demandent peu de ressources et peuvent facilement être déployées à large échelle. Cependant, leur validité peut être remise en question en raison de leur relation problématique avec la compétence réelle (Litt, 2013). En effet, des travaux antérieurs en psychologie ont mis en évidence que les personnes moins compétentes ont tendance à surestimer leur compétence (Kruger et Dunning, 1999) et que la qualité de l'auto-évaluation diminue avec le degré de généralité des questions posées dans l'enquête (Ackerman et Beier, 2002).

Peu d'études dans l'évaluation de la littératie numérique ou médiatique ont combiné des mesures basées sur la performance et des mesures d'auto-évaluation. Dans une exception notable,

Hargittai (2005) a montré que la connaissance médiatique déclarée était un bon prédicteur de la performance à un test de tâches simples de recherche d'informations. Notre programme de recherche vise à examiner systématiquement la relation entre les deux types de mesures, avec des mesures correspondantes d'auto-évaluation et de performance aux différents niveaux d'analyse définis précédemment (activités et actions).

QR 2 : Comment les niveaux de compétence en littératie médiatique perçus par les élèves se rapportent-ils à leurs niveaux de compétence mesurés, tant à l'échelle des activités qu'à l'échelle de leurs actions constitutives ?

3.1.3 Élargir la relation entre la compétence en littératie médiatique et les pratiques médiatiques (à l'école et en dehors de l'école)

Peu de recherches ont cherché à évaluer si les individus développent leur propre littératie médiatique en dehors des activités éducatives, par le biais de médias traditionnels ou numériques. Les recherches sur la relation entre la littératie médiatique et les pratiques médiatiques indiquent que l'utilisation d'une technologie médiatique donnée ne garantit pas le développement de compétences au-delà des capacités opérationnelles de base (Tilleul, 2020). Notamment, plusieurs études qui ont émis l'hypothèse d'une relation positive entre la fréquence d'utilisation d'Internet et les compétences numériques (par exemple, Hargittai, 2005; van Dijk et van Deursen, 2014) ont réfuté cette hypothèse, au moins partiellement. Par exemple, dans une série d'études menées auprès d'utilisateurs d'Internet néerlandais, van Deursen et van Dijk (2014) ont montré que, bien que la fréquence d'utilisation d'Internet et les années d'expérience sur Internet soient positivement corrélées avec les compétences opérationnelles de base et informelles, elles ne sont pas positivement corrélées avec les compétences informationnelles et stratégiques (par exemple, trouver des informations pertinentes ou évaluer leur fiabilité).

Ces résultats contredisent l'idée couramment partagée selon laquelle les individus développent leur littératie médiatique simplement en utilisant les médias plus fréquemment. Plus précisément, il semble que la fréquence d'utilisation des médias ne soutient pas la capacité à articuler plusieurs dimensions (sémiotiques, techniques ou sociales) lors des activités d'analyse et de production de médias. Par conséquent, il est nécessaire d'examiner comment les utilisations domestiques des médias contribuent au développement de la compétence médiatique des étudiants. Nous émettons l'hypothèse que, comme pour l'utilisation de médias traditionnels (voir Delarue-Breton et Bautier, 2015), ces utilisations diffèrent selon les modèles de socialisation familiaux.

Ces différences peuvent s'expliquer non pas directement en relation avec le contexte socio-économique des familles, mais en relation avec la familiarité avec les objets littéraciés que ces différents environnements permettent de développer. De plus, on peut émettre l'hypothèse que la compétence en littératie médiatique des adolescent·e·s n'est pas construite exclusivement dans le domaine familial ou amical : la littératie médiatique est également marquée par le sceau des exigences et des habitudes académiques, mélangeant des dimensions formelles et informelles (Cottier et Burban, 2016).

QR 3.1 : Comment les niveaux de compétence en littératie médiatique des étudiants, mesurés par nos tâches d'évaluation, sont-ils liés à leurs pratiques médiatiques déclarées ?

QR 3.2 : La relation entre leur niveau de compétence et leurs pratiques médiatiques est-elle différente pour les pratiques scolaires et les pratiques personnelles ?

3.2 Le dispositif d'enquête découlant de l'approche pluraliste

Découlant de ces objectifs de recherche, le dispositif méthodologique se concentre sur une approche multiniveau pour évaluer la compétence en littératie médiatique, combinant une tâche complexe (demandant aux élèves de réaliser un article multimodal sur la plateforme en ligne *Wordpress* à partir d'une recherche d'information sur un sujet de leur choix) avec plusieurs tâches simplifiées (évaluant des actions nécessaires pour réaliser la tâche complexe dans des situations distinctes), ainsi qu'une évaluation des compétences et pratiques déclarées relatives à ces actions décomposées de la tâche complexe et à la recherche d'information et la production médiatique en contexte numérique de façon générale.

Dans le cadre de ce dispositif, la tâche complexe consiste à créer un article multimodal explicatif pour un journal en ligne scolaire, détaillant les résultats d'une recherche d'information approfondie sur le web. Cette activité a été sélectionnée pour son caractère englobant les différentes activités (lecture, écriture, navigation, organisation) théoriquement définies dans le cadre de la matrice de compétence en littératie médiatique. Par ailleurs, cette tâche était supposée nouvelle pour les élèves, car l'activité de création d'un article de blog n'est au programme de Troisième secondaire dans aucun des quatre contextes francophones et n'a souvent jamais été réalisée auparavant par les élèves.

La conception de cette tâche complexe nécessite de préciser la distinction faite entre activité et tâche. Dans le cadre de cette recherche, nous étudions donc l'activité médiatique en quoi celle-ci

relève d'un agir compétent en situation. Le concept d'activité renvoie alors à ce que l'élève fait, observé dans son environnement matériel et socio-culturel, désigné :

- comme activité si l'on s'intéresse à son objectif/motif (l'objet qu'il cherche à atteindre, dans notre cas produire un hypertexte multimodal explicatif sur base d'une recherche d'information) ;
- comme actions ou sous-actions correspondant à des buts qui contribuent à réaliser l'activité (formuler une requête, examiner des résultats de recherche, ...) ;
- comme opérations correspondant à des conditions posées par l'environnement, qui réalisent les actions.

Pour étudier cette « activité médiatique », nous proposons une tâche complexe aux élèves, la tâche renvoyant à ce qu'il est demandé à l'élève de faire. Dans le contexte scolaire (Dolz et alii, 2001), la tâche se définit du point de vue de l'enseignement, c'est-à-dire comme un espace de travail potentiel, cadré par une consigne qui détermine ce que l'élève est censé faire, dans un temps donné, sur un support déterminé. Cet espace opérationnalise l'objet d'enseignement et vise un but spécifique qui se traduit par un produit attendu, évaluable. Dans le cadre de notre recherche, l'activité prend place en contexte scolaire (ou professionnel) et est donc définie par un tiers (ici, nous, les chercheurs) sous la forme d'une tâche complexe, qui lui est énoncée à travers une consigne :

- le “produit final attendu” correspond à l'objet de l'activité (qui a une réalité extérieure à l'élève, mais dont l'élève se construit une représentation) ;
- les “opérations nécessaires” correspondent aux actions, sous-actions ou opérations, selon le niveau d'analyse choisi ;
- les “ressources disponibles” peuvent correspondre aux artefacts mobilisés comme instruments (outils techniques, documents, ...), ou à la communauté susceptible de contribuer à la réalisation de la tâche/de l'activité. (On pourrait aussi considérer qu'un certain nombre de ressources ont été internalisées : les connaissances et capacités dont il dispose).

Une tâche est dite complexe lorsqu'elle nécessite de la part de l'élève un cadrage particulier (c'est-à-dire une détermination des caractéristiques pertinentes de la situation qu'elles présentent), ainsi que la sélection et la combinaison de multiples ressources internes ou externes (Carette, 2009).

Dans le cas des tâches “simples”, il s'agit bien souvent de faire réaliser une action à l'élève sans lui faire réaliser l'activité dont elle fait partie, mais plutôt en énonçant dans la consigne cette activité,

sous la forme d'une mise en situation fictive. La tâche simple correspond à une « opération ou action nécessaire » pour réaliser l'activité dans la catégorisation présentée plus haut.

Pour identifier les actions impliquées dans la réalisation de la tâche complexe, nous l'avons décomposée en seize étapes probables que les élèves suivraient. Ces étapes ont ensuite été subdivisées en actions, catégorisées selon le type d'activité cognitive et les dimensions sémiotiques, techniques ou sociales des médias numériques impliquées.

Ces actions ont ensuite été déclinées en compétences et pratiques déclarées d'une part, et en tâches simplifiées d'autre part. Concernant les tâches simplifiées, étant donné que la recherche d'information en ligne et la production multimodale font potentiellement partie des pratiques médiatiques habituelles des adolescent·e·s dans des contextes formels, non formels et informels, nous avons choisi de positionner les différentes tâches d'évaluation dans une variété de situations formelles et informelles. De même, nous avons développé des questionnaires autodéclarés pour évaluer à la fois le niveau de compétence perçu par les participant·e·s et la fréquence de leurs pratiques en matière de recherche d'information en ligne et de production web, tant dans leur contexte scolaire que personnel, et d'un point de vue général comme plus spécifique (en activité globale vs. face à des actions spécifiques).

Une série d'entretiens qualitatifs menés après la réalisation de la tâche complexe explore la familiarité des participant·e·s avec l'activité, leur mode d'engagement, leurs pratiques habituelles de recherche d'information et de création multimédia, ainsi que les stratégies utilisées pour accomplir la tâche complexe.

Le chapitre 4 de la thèse fournit une description détaillée de ce dispositif méthodologique.

3.3 La question de recherche spécifique de cette thèse

Contrairement aux trois premiers objectifs de recherche communs au collectif LM-ados, le quatrième objectif de recherche distingue nos différentes approches. Il consiste à examiner différents facteurs qui peuvent influencer sur la performance des élèves en tâche complexe. Dans ce cadre, notre recherche doctorale s'intéresse plus particulièrement à l'engagement des élèves dans des tâches complexes et simplifiées de littératie médiatique.

Notre recherche vise à prendre en compte le vouloir-agir des élèves (c'est-à-dire leurs raisons d'agir et motivation) et leur pouvoir-agir pendant l'activité, deux des trois pôles interdépendants d'une action compétente, aux côtés du savoir-agir (Le Boterf cité par Cachet, 2009). Les processus motivationnels dépendent à la fois de facteurs internes propres à l'individu et de facteurs externes liés

au contexte et à la situation d'apprentissage et leur perception, coconstruction par les apprenants. L'engagement des élèves dans ces tâches est étroitement lié à la signification qu'ils leur attribuent, ainsi qu'à leur compréhension du discours, des médias et des dispositifs qui les accompagnent ou les constituent. Nous reconnaissons que la signification des activités scolaires peut varier selon les expériences vécues par les élèves et les contextes sociaux dans lesquels ils se développent (Bautier et Rochex, 2004). En ce sens, nous nous intéressons plus particulièrement à trois types de rapports au monde social des enquêté-e-s : leur rapport à l'apprendre (Carré, 2005; 2016) et au numérique éducatif (Collin *et al.*, 2015), leur rapport à la sociabilité juvénile et à la culture scolaire ((Dubet et Martuccelli, 1996; Charlot, Bautier et Rochex, 1992) et enfin leur rapport à l'info-communication, comme potentiel moyen d'émancipation sociale (Habermas, 1987; Gouédard et Rabardel, 2012). Dans cette vision, les perceptions qu'un apprenant a de son environnement interagissent avec les caractéristiques de cet environnement et influencent le comportement de l'apprenant. Inversement, le comportement de l'apprenant exercera à son tour une influence sur son environnement ou ses perceptions. Les processus d'*empowerment* dépendent des ressources externes disponibles pour l'élève, mais surtout de la perception de ces ressources en tant que telles (Fernagu-Oudet, 2012). Nous souhaitons ainsi analyser l'expérience des apprenants au cours d'une activité pouvant représenter une situation « d'*empowerment* », susceptible d'augmenter leur engagement dans l'activité. L'engagement des apprenants devrait alors être analysé à la lumière de la « conscience critique individuelle et collective » exprimée par ces derniers (Le Bossé, 2003; Gouédard et Rabardel, 2012).

La question principale de recherche que nous posons vis-à-vis de quatrième objectif de recherche est donc la suivante :

Comment la co-construction par les élèves de l'activité médiatique agit-elle sur leur mode d'engagement, exprimé par leur sentiment de pouvoir-agir, de savoir-agir et leur vouloir-agir en situation, et comment cela affecte-t-il leur agir plus ou moins compétent en situation ?

Cette question de recherche peut être divisée en trois sous-questions :

- QRT1 : Dans quelle mesure peut-on dégager des modes d'engagement à partir du triptyque « vouloir-agir, sentiment de savoir-agir et sentiment de pouvoir-agir » ?
- QRT2 : En quoi ces modes d'engagement reflètent-ils l'activation de certaines dispositions liées à une construction spécifique du sens de l'activité par les sujets (liée à leur interprétation de la tâche complexe) ?
- QRT3 : quelle relation peut-on observer entre les modes d'engagement distingués et l'agir plus ou moins compétent des élèves lors de l'activité ?

Cette dernière sous-question nous amène à préciser quelle performance est attendue pour estimer l'agir compétent lors de l'activité médiatique ciblée. Or, si l'évaluation des questionnaires autodéclaratifs et des tâches simplifiées a fait l'objet d'accords interjuges entre les chercheuses et chercheurs de notre consortium, cet accord n'a pas encore abouti pour l'évaluation de la tâche complexe que nous avons développée. Le travail de coconstruction de l'évaluation est toujours en cours. Il se peut que les approches et les objectifs divergents des membres de notre consortium nous empêche de dégager une évaluation unique pour cette tâche complexe. Cependant, la perspective d'envisager différentes évaluations selon l'approche théorique priorisée par chacun nous semble pertinente dans la perspective pluraliste annoncée en amont. Dans cette perspective, nous nous sommes focalisée sur l'agir critique des élèves dont l'évaluation est réalisée grâce aux traces de leur activité dans leur production médiatique. Nous détaillons l'ensemble de notre étude de l'agir critique situé dans le chapitre 3, ainsi que les critères d'évaluation découlant de notre conception de l'agir compétent comme relevant avant tout d'un agir critique en situation.

3.4 Incidence de la problématique de la thèse sur le protocole d'enquête

L'évaluation de l'agir critique exprimé dans les productions, dans la lignée du courant pragmatique, nous distingue des prismes adoptés par nos collègues LM-ados car cela nous amène à focaliser notre attention sur certains critères d'évaluation à travers ce filtre, là où nos collègues peuvent porter leur attention sur d'autres prismes d'observation. Par exemple, l'équipe de Christophe Ronveaux et Denise Sutter-Widmer, privilégie le souci de la cohérence (globale) et cohésion (locale) du discours comme prisme d'évaluation principal, au départ de l'interactionnisme sociodiscursif (Schneuwly, 1994; Bronckart, 1997). Catherine Delarue-Breton s'intéresse davantage à la question de la prise en charge énonciative et au dialogisme dans une perspective située en sciences du langage. Nathalie Lacelle et Eve Gladu, s'intéressent quant à elles plus particulièrement à la gestion de la multimodalité et aux questions relatives à l'écriture d'un hypermédia. Dans une perspective ancrée dans les cultures de l'information et du numérique, Eric Delamotte s'intéresse plus particulièrement aux questions de design, d'énonciation éditoriale et au rôle des pratiques collaboratives. A chaque prisme d'évaluation correspond des critères d'évaluation formulés différemment. C'est pourquoi nous avons consacré le chapitre 3 à présenter nos critères d'évaluation au départ du concept d'agir critique en détaillant les emprunts effectués aux courants pragmatiques et linguistiques.

Par ailleurs, au-delà d'une évaluation de la tâche complexe spécifique à cette thèse, notre approche de l'agir compétent en termes de savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir nous a amené à faire

de la place dans le dispositif d'enquête pour interroger la familiarité avec la tâche ainsi que l'engagement dans les tâches (simplifiées et complexe) afin de prendre en compte des facteurs motivationnels, objectif que nous partageons avec Denise Sutter-Widmer, spécialisée dans les approches motivationnelles pour l'apprentissage avec les technologies numériques. Cela nous a également amené à orienter les entretiens vers une recherche d'indices relevant du mode d'engagement des enquêté-e-s dans l'activité médiatique proposée, au départ notamment d'un questionnement sur leur projection des objectifs de l'activité, les connaissances et expériences préalables, leur appréhension émotionnelle de l'activité, leur association de l'activité à un moment de sociabilité juvénile, de tâche scolaire ou d'apprentissage autonome, leurs attentes personnelles, leurs motifs de choix de sujet et les apprentissages exprimés. Nous reviendrons sur la méthodologie d'analyse des entretiens dans le chapitre 6 « Méthodologie de l'analyse qualitative ».

Conclusion du chapitre 1

Dans ce premier chapitre, nous avons établi les fondements théoriques du programme LM-ados, situant notre positionnement dans le domaine de la littératie médiatique. Nous avons souligné la compatibilité de notre position axiologique, axée sur l'émancipation sociale, et de notre position épistémologique constructiviste avec la littératie médiatique, nous distinguant ainsi des approches dominantes en littératies numérique et informationnelle, tout en identifiant des points de convergence avec d'autres courants tels que les cultures de l'information et la littératie médiatique critique.

Ensuite, nous avons défini notre approche spécifique en littératie médiatique comme un agir compétent, situé entre les conceptions de la littératie médiatique comme compétences génériques et comme pratiques sociales non évaluables. Nous avons caractérisé notre objet d'étude, l'activité médiatique, ainsi que et la méthodologie d'évaluation basée sur les textes médiatiques considérés comme des traces de cette activité, à travers la matrice d'évaluation de Fastrez et De Smedt (2012) pour évaluer les différentes dimensions des activités médiatiques des élèves.

Enfin, nous avons exposé les caractéristiques de notre approche pluraliste, détaillant les objectifs et le dispositif d'enquête du collectif LM-ados, tout en soulignant les ajustements apportés à notre dispositif d'évaluation et à la conception des entretiens pour répondre à nos questions de recherche spécifiques.

Dans les deux prochains chapitres théoriques, nous approfondirons les deux concepts théoriques centraux de cette thèse : la littératie médiatique en tant qu'agir compétent, puis l'agir compétent en activité médiatique comme relevant principalement d'un agir critique.

Chapitre 2. Cadrage théorique de l'étude de l'agir compétent en situation médiatique

Comme exposé dans le premier chapitre, l'objectif de notre recherche doctorale va au-delà de la simple identification du savoir-agir dans le contexte de la recherche d'information et de la production médiatique. Il vise à comprendre les processus permettant d'agir de manière compétente dans une situation impliquant recherche d'information et production médiatique. À cet égard, notre intention est d'analyser les processus impliqués dans la situation, en tenant compte du savoir-agir, du vouloir-agir de l'individu et du pouvoir-agir liés au contexte dans lequel l'activité se déroule.

Ce deuxième chapitre théorique constitue une première proposition théorique nécessitant des développements ultérieurs. Néanmoins, l'objectif est de présenter les bases originales de notre conception théorique. La première originalité réside dans l'adoption du concept d'agir compétent, mais à partir d'une approche sociocognitive et dispositionnaliste telle que défendue par Carré (2005; 2016) dans son approche de l'apprenance fondée sur les travaux de Bandura (2003 ; 2006) et Lahire (2001, 2003, 2005, 2013). La deuxième originalité consiste à développer l'envers du triptyque de l'agir compétent (savoir-agir, vouloir-agir, pouvoir-agir) afin d'examiner le monde subjectif de la personne en éaction avec l'environnement. Nous explorons ainsi son sentiment de savoir-agir et de pouvoir-agir en tentant d'inférer les caractéristiques de la situation telles que perçues par les sujets et la manière dont cette perception oriente leur mode d'engagement en situation. Ce mode d'engagement est défini comme un ensemble de dispositions à agir activées en situation et orientant l'action.

1 Exploration de l'agir compétent à partir de la sociologie psychologique : innovation conceptuelle de l'approche

Le concept d'agir compétent est abordé par ses théoriciens au départ de la psychologie et de l'ergonomie, en se basant principalement sur les théories de l'activité, adoptant une perspective éactiviste qui met l'accent sur l'interaction dynamique entre l'organisme vivant et son environnement.

Cela représente une divergence par rapport au paradigme prédominant dans le monde des sciences de l'éducation, à savoir le socioconstructivisme. Cependant, nous avançons l'idée qu'il est envisageable d'incorporer les contributions de la théorie de l'agir compétent tout en restant dans le cadre socioconstructiviste. Cela nécessite le remplacement de l'approche cognitiviste qui lui est inhérente par une approche sociocognitive et dispositionnaliste de l'action. Dans cette première partie, nous exposons les raisons sous-jacentes à notre positionnement épistémologique, cela sera suivi d'une explication concrète de son application dans la seconde partie.

1.1 Les fondements de l'agir compétent

Pour analyser le comportement réel et situé des individus au centre de notre enquête, nous adoptons l'approche de l'agir compétent. Cette approche est principalement utilisée dans les théories de l'activité, en particulier dans la recherche sur l'organisation du travail (Le Boterf, 1994; 1997; 2000; 2017). Elle gagne toutefois à être appliquée dans des contextes éducatifs (Masciotra et Medzo, 2009), en réaction aux défaillances de l'approche par compétences (APC) en milieu scolaire, qui a été le paradigme dominant depuis les années 1970 (Le Boterf, 2017).

1.1.1 L'agir compétent comme alternative à l'APC

La théorie de l'agir compétent a émergé en réaction aux limites de l'approche par compétences. Après avoir présenté l'approche par compétences et les critiques qui ont été formulées à son égard, nous expliquerons les principes fondateurs de l'approche par l'agir compétent.

1.1.1.1 Naissance et développements de l'approche par compétences

Paradigme dominant dans le domaine de l'éducation depuis les années 1970 (Le Boterf, 2017), l'APC a connu de vives critiques quant à sa mise en application. Définie à l'origine par Le Boterf comme un savoir-agir de la personne en situation qui se manifeste en créant et mobilisant une combinatoire de ressources internes (personnelles) et externes (dans l'environnement) (Le Boterf, 1994; 1997; 2000), l'APC se démarque à son époque des approches fondées sur une logique d'attributs et de savoir-faire. Elle représente un passage de l'examen des savoir-faire à l'analyse du savoir-agir. Il ne s'agit plus simplement de vérifier la capacité des individus à exécuter une opération, mais plutôt d'évaluer leur aptitude à prendre des initiatives, à arbitrer, à faire des choix et à gérer des situations complexes (Le Boterf, 2017, p. 2). Cette perspective novatrice d'évaluation s'inscrit dans une approche par les situations professionnelles contextualisées, qui prolonge l'approche par les familles de situations développée et mise en œuvre au début des années 1970 (Le Boterf et Viallet, 1972, cité par Le Boterf,

2017). Cette définition devient une référence cruciale pour de nombreux auteurs participant à la construction conceptuelle de l'APC, comme le souligne Le Boterf (2017) :

Cette définition a été reprise par divers auteurs et organisations : l'Université de Louvain-la-Neuve où je la présentais à l'occasion d'une conférence à la fin des années 1990 (Le Boterf, 2000a), Philippe Perrenoud (2000) qui en retenait particulièrement la notion de « ressources », le ministère de l'Éducation au Québec (2001) où je l'avais introduite à sa demande au cours d'une collaboration étroite, diverses entreprises en France, en Europe et en Amérique latine avec qui je travaillais, l'Université de Sherbrooke que je commençais à conseiller en 2004 pour mettre en œuvre une approche curriculaire par familles de situations où il faut agir avec compétence et non par listes de compétences, Michel Tardif (2006) qui a repris textuellement tous les éléments de ma définition, et par bien d'autres chercheurs et intervenants. Gérard Scallon (2015) a bien retracé l'histoire de ces impacts au Québec. (Le Boterf 2017, p. 3)

Les recherches scientifiques relatives au concept de compétence ont connu une expansion au sein d'une diversité de disciplines telles que la sociologie, l'économie, l'ergonomie, les sciences de gestion, la linguistique, la didactique professionnelle, la psychologie du travail, la psychologie cognitive, la pédagogie, etc. (Batal et Oudet, 2013, p. 39). Cette prolifération s'est manifestée au point que l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), un organe du CNRS, recense 2 726 articles comportant le terme « compétence » dans leur titre entre 1990 et 2002 (Koebel, 2006 : 54, cité par Coulet, 2016, p. 4).

Cette multiplication d'écrits a marqué le début de divergences de conceptions. En s'appuyant sur le travail de Boutin (2004), Cortesero identifie un continuum opposant deux conceptions majeures : d'un côté, la perspective « behavioriste », axée sur les résultats d'apprentissage, qui considère la compétence comme des « comportements observables et mesurables qui résultent d'un apprentissage donné »; d'un autre côté, la perspective « constructiviste » qui envisage la compétence comme une « logique d'autoconstruction du sujet à l'intérieur de situations pédagogiques privilégiant son autonomie ». Dans cette seconde perspective, la recherche se concentre davantage sur les conceptualisations engagées par les apprenants et sur la manière dont ils mobilisent des ressources pour surmonter les difficultés rencontrées en situation (Cortesero, 2013, p. 4).

1.1.1.2 La critique idéologique de l'approche par compétences

Bien que la recherche privilégie la conception de la compétence comme un savoir-agir situé (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Roegiers, 2000, 2016; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Crahay, 2006;

Jonnaert, 2009) dans une perspective socioconstructiviste qui considère l'adaptation de la personne, ainsi que son interaction avec la situation et le contexte, comme des éléments constitutifs du développement de la compétence, la mise en œuvre pratique de l'APC dans le contexte éducatif suit plutôt le modèle behavioriste. Cette application se concentre sur les résultats d'apprentissage visés, laissant peu de place à la compréhension de la construction des situations par les apprenants. Jonnaert prend en exemple une compétence formulée par un enseignant, telle que « connaître l'organisation du clavier ». Selon lui, cette formulation ne satisfait pas les critères du concept de compétence, car elle « ne fait référence à aucune situation ni à aucune classe de situations » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 20). L'auteur critique ainsi l'utilisation du concept de compétence au niveau curriculaire, déplorant qu'elle soit « réalisée dans la hâte, alors même que les débats et les recherches sur sa construction ne sont pas achevés » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 13).

L'application de l'approche behavioriste suscite des critiques véhémentes à l'égard de l'Approche par Compétences (APC), laquelle est accusée de privilégier la formation professionnelle à travers les savoir-faire, au détriment de l'enseignement des connaissances ancrées dans une culture sociale et citoyenne (par exemple, Hirtt, 2009; Mangez, 2014). En faisant abstraction de la psychologie du développement de l'enfant, qui souligne l'importance du développement des « connaissances » plutôt que la simple réussite de la tâche, l'APC inverse les objectifs et les moyens, en faisant du résultat de la tâche le but à atteindre. Cette orientation témoigne ainsi de son origine entrepreneuriale et confirme par là-même le processus de colonisation du monde éducatif par le monde économique (Mangez, 2014).

Afin de légitimer l'APC, Roegiers répond de cette critique en revalorisant le rôle de la compétence dans une société du savoir dans laquelle l'accès au savoir est omniprésent :

Les fondamentaux de l'école sont (...) plus que jamais d'actualité, non pas en termes de connaissance pure, puisqu'aujourd'hui, avec un accès au savoir désormais ouvert, ce dernier « est toujours et partout déjà transmis » (Serres, 2011), mais en termes de compétences, c'est-à-dire en termes de potentiel à pouvoir agir de manière réfléchie et fondée sur la base de ces savoirs. (Roegiers, 2016, p. 9)

Cela étant, bien que l'Approche par Compétences (APC) puisse résister à des critiques d'ordre idéologique, une autre série de critiques émane directement des contributeurs de l'APC.

1.1.1.3 La critique de l'approche par les situations

Le Boterf et Masciotra remettent en question l'opérationnalisation de l'APC par l'entrée par les situations, arguant qu'il n'est pas possible de définir des familles de situations dans lesquelles les apprenants réussiraient de manière fiable à agir compétemment. L'argument central qu'ils avancent est que posséder des compétences n'implique pas automatiquement d'être compétent ou d'agir avec compétence. Selon leur perspective, les compétences ne seraient ni transférables ni reproductibles, car elles émergent de l'interaction entre les individus et les environnements dans lesquels ils évoluent. Ainsi, étant donné que les situations ne sont jamais identiques et qu'elles sont en partie construites par les individus eux-mêmes, il serait donc impossible de créer des conditions garantissant la même situation et le même développement de compétences pour l'ensemble des apprenants (Batal et Oudet, 2013, p. 44).

L'ensemble de ces critiques a conduit une fraction des chercheurs, notamment en France, à abandonner le terme « compétence » et à orienter leurs travaux vers l'analyse et la critique des pratiques, comme illustré par Gilbert dans (Batal et Oudet, 2013, p. 50). Cependant, d'autres chercheurs font le choix de persévérer dans cette démarche en préconisant un changement de perspective. Plus spécifiquement, Le Boterf suggère de modifier la question initiale en se demandant ce qui caractérise un professionnel compétent. Les questions pertinentes ne portent plus sur la définition d'une compétence, sur la manière dont on peut la décrire en détail, ou sur la combinaison efficace et performante des ressources. Au contraire, elles s'orientent vers le processus mis en œuvre par un professionnel lorsqu'il agit avec compétence (Le Boterf dans Batal et Oudet, 2013, p. 53). Dans ce contexte, l'accent est mis sur la nécessité de décrire comment la compétence peut se manifester dans des situations spécifiques, plutôt que de chercher à attribuer directement des « compétences » à chaque situation. La notion d'agir compétent devient centrale dans cette approche, avec une question fondamentale orientée vers le processus : « Que ferait une personne pour agir avec compétence dans cette situation ? » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 21).

1.1.2 Quelques principes régissant l'approche de l'agir compétent

Comme nous l'avons vu, l'approche de l'agir compétent a émergé en tant que concurrente de l'Approche par Compétences (APC), son positionnement théorique s'est donc construit en réaction à celui de l'APC. À cet égard, la théorie de l'agir compétent se distingue par trois principes fondamentaux qui sous-tendent son approche et que nous allons détailler : le rejet du cognitivisme, le couplage situant-situé, et enfin la considération de la compétence comme un processus plutôt qu'un produit.

1.1.2.1 Le rejet du cognitivisme

La première différence entre l'APC et l'agir compétent réside dans le rejet, par les partisans de l'agir compétent, de la perspective cognitive qui prévaut dans l'APC. D'après Masciotra, le cognitivisme suppose une séparation corps-esprit (dualisme) et confond l'esprit avec le cerveau. Cela conduit les défenseurs de l'APC à donner un rôle central, d'une part, aux savoirs que les apprenants devraient mémoriser afin de pouvoir les utiliser lorsqu'ils seraient nécessaires, d'autre part, au cerveau-esprit qui serait aux commandes du reste du corps. A l'inverse, dans la perspective de l'énaction, c'est plutôt la personne en action en situation (PAS) (Masciotra, 2016), en tant qu'entité corps-esprit unifiée agissant, qui développe un agir compétent (Masciotra, 2017, p. 3). Selon cette approche, la compétence doit être conçue comme une structure dynamique (Pastré, 2010), dans laquelle « c'est à travers son activité que la personne construit des compétences » (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 16). Cette conceptualisation se fonde sur le postulat enactiviste selon lequel « les phénomènes mentaux (intelligence, compétence, cognition, émotion, etc.) sont incorporés et prennent place et sens dans les activités quotidiennes » (Masciotra, 2017, p. 1).

1.1.2.2 Le couplage situant-situé

D'autre part, l'approche par compétences (APC), qui privilégie l'entrée par les situations, suppose qu'il est envisageable de placer les apprenants au centre d'une situation définie par l'enseignant. Cependant, comme le souligne Masciotra, « la situation que l'élève énonce n'est jamais identique à celle que l'enseignant propose. L'enseignant peut préparer un scénario d'apprentissage, mais pas la situation d'apprentissage que l'apprenant va vivre effectivement en temps réel » (Masciotra, 2017, p. 8). En revanche, la conceptualisation de l'agir compétent permet d'envisager et d'étudier la manière dont les situations sont vécues et comment cela peut influencer l'action de la personne en situation. Pour comprendre la manière dont un apprenant vit la situation d'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte le couplage situant-situé. Ce couplage précise que simultanément, l'individu est situant, contribuant à créer la situation, et situé par cette situation. Masciotra propose une illustration de ce couplage situant-situé :

Un musicien est en situation de répétition en vue d'un prochain spectacle en solo. Son professeur de musique lui donne des rétroactions. Comment la situation apparaît-elle au musicien ? D'abord, c'est lui qui la génère, en partie au moins, par sa présence active, surtout par son jeu musical. En ce sens, il est situant. En même temps qu'il joue, il écoute la musique qu'il génère, il est situé par elle, par les résultats de son propre jeu. Il est aussi situé par son instrument de musique,

par la présence de son professeur qui l'observe et le conseille ainsi que par tout ce qui l'entoure dans le local. (Masciotra, 2017, p. 7)

1.1.2.3 La compétence, du produit au processus

C'est autour de ce couplage situant/situé que Masciotra va particulièrement se démarquer de la perspective de Jonnaert. En effet, bien que les deux auteurs aient partagé des critiques envers l'APC, leurs orientations ultérieures divergent. Jonnaert s'engage sur la voie de l'entrée par les situations, tandis que Masciotra embrasse celle de l'agir compétent et de l'analyse de la personne en action en situation (PAS). Masciotra résume ainsi la raison de cette divergence :

« En occultant la dialectique situant/situé, le danger est de réduire la compétence au « résultat du traitement achevé d'une situation par une personne... » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : 63). Cet auteur ajoute que la situation est la source de la compétence. Mais, on ne voit pas comment une situation, qui ne prend existence que dans et par l'agir de la personne, puisse être la source de ce même agir (ici traitement). Dans nos collaborations avec Philippe Jonnaert, nous nous sommes différenciés sur ce point, car de notre point de vue, la source du développement de l'agir, c'est l'agir lui-même qui fonctionne, entre autres, en se situant tout en étant situé (Jonnaert et al., 2006; Masciotra 2016). De plus, pour moi, le traitement compétent est une réduction de l'agir compétent situant/situé. D'où mes réserves vis-à-vis d'une approche par situations pour élaborer des programmes d'études ». (Masciotra, 2017, p. 8)

Cette divergence peut être aisément expliquée par la substantielle différence dans les objets d'étude, entre la focalisation sur des compétences en tant que produits d'un processus d'apprentissage d'une part, et la composition d'une diversité de savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'individu serait capable de mobiliser et combiner en situation, abordant ainsi la « problématique de la compétence » sous l'angle « de processus de relation au réel » (Bonnet et Bonnet, 2005, p.128). Dans cette optique, le centre de l'apprentissage n'est plus le savoir à transmettre en tant que résultat final, mais plutôt l'apprenant et son processus de construction des connaissances. Dans ce contexte, non seulement le savoir en tant que ressource cognitive ne joue plus le rôle central qui lui était attribué, mais son statut se transforme, car il n'existe jamais que sous la forme de « connaissance », élaborée par l'apprenant lui-même à travers une série d'expériences dont il est l'unique détenteur. En effet, tandis que le savoir renvoie à un construit formalisé pour être transmis, admis et partagé par une communauté, les connaissances renvoient au processus d'intériorisation du savoir, qui nécessite de le comprendre et de se l'approprier (Dallaire et Jovic, 2021, p.9). Dans cette perspective, il n'est pas possible de transmettre

des savoirs, il est seulement possible de construire des connaissances et c'est ce processus de construction qui doit faire l'objet d'un apprentissage.

1.2 De quelques intérêts d'utiliser le concept d'agir compétent

Comme mentionné précédemment, nous adoptons le concept d'agir compétent et adhérons aux critiques formulées par Masciotra et Le Boterf à l'égard de l'APC. Cependant, notre intention est de nous approprier ce concept sans nécessairement adhérer au paradigme énonciviste qui le sous-tend. Une objection à cette démarche pourrait être formulée en demandant : est-il véritablement nécessaire de réutiliser le concept d'agir compétent si c'est pour en retirer son cadre conceptuel ? Avant d'exposer les raisons de notre réappropriation du concept au sein d'une approche sociocognitive et dispositionnaliste, nous tenons à souligner l'intérêt que nous accordons à cette appropriation du concept d'agir compétent.

1.2.1 Un concept structurant pour l'apprentissage expérientiel et transformatif

Tout d'abord, nous souhaitons mettre en avant l'utilité du concept d'agir compétent dans le cadre d'un « apprentissage expérientiel transformatif ». La théorie de l'agir compétent apporte une contribution significative en soulignant l'importance de l'activité dans le développement humain, notamment au sein d'une approche d'apprentissage expérientiel que nous cherchons à rendre « transformatrice » selon la perspective de Mezirow (1981, 1991, 1998, 2000). L'apprentissage expérientiel, inspiré des principes inhérents à la formation continue, s'intègre davantage au contexte professionnel. Il est crucial de souligner que cette perspective ne cherche pas simplement à orienter le système scolaire vers une professionnalisation accrue, bien que cela puisse constituer un avantage. L'objectif sous-jacent repose plutôt sur une constatation empirique : l'apprentissage expérientiel, marqué par une activité significative pour l'apprenant, se révèle être l'approche la plus efficace pour construire des connaissances (Schön, 1983; Brookfield, 1995; Freire, 1968; Kolb, 1984; Wenger, 1997).

Il apparaît opportun de viser des résultats analogues pour des domaines ne relevant pas nécessairement de l'emploi, mais présentant une pertinence transversale pour l'émancipation de tou-te-s. Ces domaines incluent notamment la participation à la vie publique, avec ses implications politiques, sociales, économiques, écologiques, entre autres. Dans ce contexte, notre conceptualisation de l'agir compétent, perçu comme un agir critique (voir chapitre 3), vise à contribuer à un processus d'apprentissage transformatif (Mezirow, 2007; 2009), reposant sur la capacité à

remettre en question et transformer ses propres schémas de pensée. La théorie de Mezirow s'aligne avec le positionnement axiologique que nous avons présenté en introduction et au cours du premier chapitre, étant fondée sur les principes habermassiens de l'intérêt pour la connaissance et de l'agir communicationnel. De plus, elle s'inscrit dans une perspective émancipatrice émanant d'un triple constat : la prédominance des idéologies (critique marxiste), les contraintes psychologiques qui entravent la vie des individus (psychanalyse freudienne), et une éducation coercitive (pédagogie radicale de Freire) freinent le processus de transformation sociale et personnelle. Mezirow avance que le changement politique, social, et individuel ne peut être réalisé que par « l'action émancipatrice en tant que synonyme de transformation de perspective » (Mezirow, 1981, p.6, cité par Biasin, 2018).

En somme, notre compréhension de l'agir critique compétent s'intègre dans une dynamique de réflexion critique vis-à-vis des croyances et perspectives individuelles, engendrant ainsi une transformation personnelle. Cela démontre que l'agir critique compétent émerge comme une approche conceptuelle prometteuse pour appréhender l'apprentissage expérientiel transformatif.

1.2.2 Le triptyque SA-VA-PA pour intégrer l'influence de la situation dans l'activité

1.1.2.3 Le triptyque « savoir-agir, vouloir-agir, pouvoir-agir »

L'apport significatif des partisans de l'agir compétent réside dans leur proposition de prendre en considération les multiples interactions au cours de l'activité, comprenant les interactions avec l'enseignant, les pairs, voire la famille, susceptibles d'influencer la construction de l'agir compétent chez l'apprenant. Cela se manifeste notamment en influençant la dynamique d'engagement des apprenants (Gottsmann *et al.*, 2019, p. 13). Le couplage situant/situé recentre ainsi l'attention sur l'étude du contexte tel que vécu par l'apprenant, ainsi que sur les motivations qui le guident au cours de la transaction avec l'environnement.

Dans ce contexte, Le Boterf propose une « formule » de l'agir compétent comprenant trois types de conditions, à savoir celles liées au savoir (posséder les connaissances nécessaires pour agir et savoir les mobiliser et combiner), au vouloir (avoir des raisons d'agir), et enfin, au pouvoir (disposer du pouvoir et des moyens pour agir) (Le Boterf, 1997a ; Le Boterf, 2017, p. 9). Cachet résume ce triptyque de l'agir compétent de Le Boterf de la manière suivante :

- 1) le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ;*

2) le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ;

3) le pouvoir-agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...], de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu.

(Le Boterf, 2005, p. 60, cité par Cachet, 2009, p. 138).

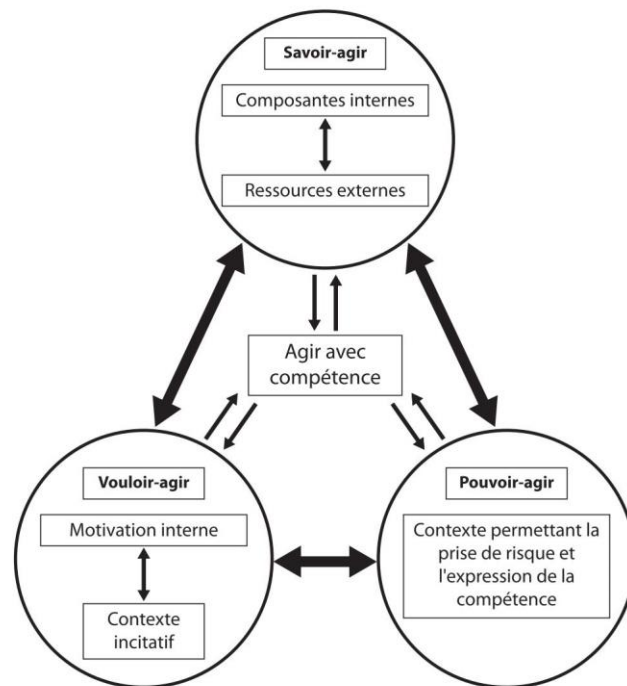


Figure 4: Schéma de l'agir compétent de Cachet (2009 : 139)

Pour Cachet, le but est de sortir « d'une vision statique des compétences au profit d'une conceptualisation dynamique de l'agir où chacun des trois pôles (savoir - agir, vouloir - agir et pouvoir - agir) conditionne l'émergence d'une action compétente, susceptible d'influencer les deux autres, tout en étant le théâtre de combinaisons entre diverses composantes (...) [où] l'action elle-même est susceptible de rétroactions sur les pôles qui déterminent sa production » (Cachet 2009, p. 139).

Ce triptyque permet ainsi de prendre en compte les trois composantes essentielles pour saisir la manifestation de la compétence selon Wittorski : la « composante cognitive » (savoirs investis dans l'action et représentations de la situation) ; la « composante affective » (image de soi, motivation, investissement affectif) ; et la « composante praxique » (l'effectuation même de l'activité) » (Wittorski cité par Batal et Oudet, 2013, p. 57), ces trois composantes dépendant étroitement de la transaction avec la situation, vécue notamment comme plus ou moins capacitante et « empouvoirante », comme nous le préciserons plus bas.

1.3 L'agir compétent, d'une perspective énonactiviste à une approche sociocognitive et dispositionnaliste

Les recherches sur l'agir compétent se concentrent généralement sur le cours d'action dans une perspective énonactiviste, accordant une attention particulière à l'étude du corporel. Notre démarche diffère, car nous aspirons à examiner l'agir situé à partir du cadre conceptuel de l'apprenance tel que formulé par Carré (2016), fusionnant une approche sociocognitive avec une perspective dispositionnaliste. Les sections suivantes visent à justifier cette orientation théorique.

1.3.1 Appropriation de l'agir compétent sans le paradigme énonactiviste

Notre appropriation du concept d'agir compétent sans son cadre énonactiviste s'articule autour de plusieurs considérations.

Tout d'abord, contrairement à des contextes comme l'apprentissage de la natation, où le rôle central du corporel est manifeste, notre domaine d'étude, axé sur l'infocommunication, se caractérise par des activités principalement cérébrales, ne laissant que peu de place aux gestes et au registre corporel. En effet, Masciotra initie un article par un sous-titre provocateur intitulé « Enseigner le savoir nager ou enseigner à nager ? », illustrant clairement le rôle fondamental du corps dans l'agir. Il démontre que la simple acquisition théorique de la natation ne suffit pas, soulignant la nécessité d'un apprentissage expérientiel, où l'apprentissage est avant tout corporel dans l'exemple donné. Dans notre contexte, bien que la dimension corporelle soit en jeu, l'expérience demandant au sujet en action des manipulations de dispositifs électroniques (clavier, souris) et la lecture d'informations à l'écran, l'apprentissage de cette posture et de ces gestes physiques en activité médiatique ne suffit pas à la réalisation de l'activité qui induit une dimension cognitive prédominante. Quand bien même selon les dispositifs techniques utilisés (smartphone, tablette, ordinateur portable ou fixe, ...), les interactions physiques, les comportements moteurs et les modalités de perception seraient identiques, il nous semble que l'expérience cognitive et émotionnelle peut être complètement différente. Etant donné que nous nous concentrons sur des activités principalement cérébrales telles que l'évaluation critique de l'information et l'écriture multimodale, nous choisissons donc d'écarter de l'analyse la dimension corporelle de l'expérience. Nous aborderons les limites liées à cet écartement en conclusion.

Ensuite, la méthode d'analyse privilégiée pour étudier l'enaction en situation est souvent le cours d'action de Theureau (2006) (e.g. Terré, Sève et Saury, 2016; Gottsman, Trohel et Gal-Petitfaux, 2019). Dans notre cas, nous ne nous concentrons pas sur le cours d'action lui-même, mais plutôt sur la

définition du mode d'engagement propice à un agir compétent. Ainsi, notre démarche vise à interroger le caractère déterminant du sens attribué par le sujet à son activité, observant comment cela influence son sentiment de savoir-agir, pouvoir-agir et vouloir-agir en situation. Il est essentiel de souligner que notre perspective ne relève pas d'une approche sociologique déterministe, mais plutôt d'une focalisation sur l'agir situé en cherchant à comprendre sa relation avec la variété des dispositions personnelles des apprenants. Contrairement à l'enactivisme qui se concentre sur l'observation du cours d'action, notre approche cherche à explorer les raisons sous-jacentes à ce cours d'action en analysant les conditions de savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir favorables à un agir compétent en situation. Il nous semble en effet qu'en se focalisant sur « l'ici et maintenant », l'approche énaïve ne permet pas de tenir compte de la variété des dispositions personnelles des apprenants, acquises durant leurs précédentes expériences de vie, et la façon dont ces dispositions orientent la façon dont les sujets s'orientent dans l'activité. Nous nous confrontons peut-être d'ailleurs à une divergence d'approche avec Masciotra qui affirme que « les objectifs généraux de formation devraient comprendre le développement des quatre fonctions de l'agir, soit apprendre à se disposer, se situer, se positionner et (se) réaliser » (Masciotra, 2017, p. 13). Ces quatre fonctions, élaborées dans Masciotra, Roth et Morel (2008), sont ainsi définies:

Se disposer est une fonction de l'agir qui correspond à l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1997). Se disposer intègre des actions telles se doter d'une attitude positive, se motiver, s'intéresser, gérer ses émotions, son stress et son anxiété. Cette fonction traduit l'état d'esprit dans lequel une personne fait les choses en fonction de son projet, des personnes présentes ou d'événements en cours.

Se situer est une fonction de l'agir qui vise des réponses aux questions du type : où suis-je ? Qu'est-ce qui se passe ? De quoi s'agit-il ? Que me veut-on ? Comprend-on ce que je fais ou dis ? Dans la dynamique situationnelle actuelle, qu'est-ce qui est important et qu'est-ce qui ne l'est pas ou moins ? Que suis-je en train de faire ? Est-ce que cela va dans la bonne direction ? Suis-je en contrôle ? Et ainsi de suite. (...)

Se positionner est une manière d'organiser mentalement son agir. (Masciotra, 2017, p. 9) Se positionner signifie, en effet, potentialiser sa posture d'un réseau de possibilités : coups, parades, feintes, etc. (Masciotra, 2017, p. 9) Se positionner vise à optimiser la promptitude, la proactivité, l'efficacité et l'efficience de son agir. La promptitude réfère à la nécessité de saisir les opportunités qui se présentent ou à réagir rapidement. La proactivité permet

d'anticiper les événements et de s'y préparer. L'efficacité est la capacité d'atteindre les résultats visés. Enfin, l'efficience concerne l'économie d'énergie dans la poursuite du but. (...)

L'art de réalisation réfère à la qualité, voire à la dextérité avec laquelle des transformations successives sont produites, dans la mesure où elles permettent de progresser vers le but fixé, puis de l'atteindre. En progressant dans son pouvoir de « réaliser », une personne progresse également dans la réalisation de soi comme finalité. Pour cette raison, la fonction est énoncée « (se) réaliser ». (...) D'où la fonction « réaliser » qui est synonyme d'exécuter, d'effectuer, d'accomplir. Le terme réaliser pourrait aussi être remplacé par ces synonymes ou d'autres termes tels interpréter et performer dans certains domaines (sports, arts). L'important est que le terme choisi permette d'explicitier ce que la personne fait effectivement ici et maintenant pour progresser dans une activité. (Masciotra, 2017, p. 10)

Il semble que le risque inhérent à cette approche réside dans la possible externalisation de la responsabilité de l'agir vers l'apprenant. La fonction « se disposer » suggère que les étudiants devraient être formés à adopter une disposition adéquate, sous-entendant ainsi le développement d'un même « savoir-être ». Dans l'éventualité d'une telle perspective, la normativité de cette approche requerrait une réflexion éthique et philosophique approfondie sur la nature d'un « bon » savoir-être, tout en exposant aux risques potentiels de dérives associées à une orientation conformiste. Par opposition, nous considérons qu'une approche pédagogique novatrice implique de prendre en considération les dispositions propres à chaque apprenant afin d'adopter une posture moins conformiste et plus respectueuse des différences sociales. Cette approche consisterait à adapter le discours pédagogique, le dispositif, ainsi que les aides ou soutiens à l'activité, afin de permettre aux apprenants de se disposer de manière spontanée face à l'activité, conformément aux préconisations de Carré dans son ouvrage de 2009. Il convient de souligner que cela ne relève pas d'une compétence à acquérir, mais plutôt d'un paramètre sur lequel l'accompagnateur peut agir au cours de l'activité. Ceci implique de comprendre simultanément comment l'élève se situe et se dispose (consciemment et inconsciemment) dans le dispositif pédagogique tel que conçu, tout en ajustant ce dernier, ainsi que les outils disponibles et autres ressources, de manière à favoriser l'expression de dispositions propices à l'agir compétent.

1.3.2 L'intérêt d'une perspective sociocognitive et dispositionnaliste pour étudier l'activité en contexte d'apprentissage scolaire

Nous venons de voir que le questionnement des théoriciens de l'agir compétent est assez différent du nôtre : alors que ces derniers se focalisent sur l'explicitation du processus de l'agir compétent, notre démarche vise plutôt à comprendre les conditions qui favorisent ce processus en situation. Or notre projet est proche de celui de Carré qui investigate l'apprenance en restituant « la primauté des processus endogènes » et surtout qui définit l'apprenance comme un ensemble de dispositions à apprendre qui s'actualise dans des pratiques en situation d'apprentissage (Carré, 2016). De la même manière que Carré, nous nous intéressons aux dispositions qui s'actualisent dans l'agir en contexte d'activité, nous nous permettons donc de lui emprunter son approche théorique combinant la sociologie dispositionnaliste de Lahire et l'approche sociocognitive de Bandura (2003), « englobant facteurs dispositionnels, comportementaux et sociaux dans un même schéma intégratif du comportement humain » (Carré, 2016, p.9).

Notre objectif est d'identifier les redondances au sein des processus d'engagement dans l'activité afin de dégager des conditions favorables à l'agir compétent. Ces conditions peuvent renvoyer à des conditions matérielles, humaines, etc. liées à l'environnement (pouvoir-agir), à des conditions psychologiques (vouloir-agir) ou cognitives (savoir-agir), mais une telle explication serait vaine si elle ne permettait pas d'inférer les dispositions qui sont à l'œuvre, approchées non pas par l'habitus bourdieusien¹³, critiqué pour son caractère trop déterministe et son lissage des contradictions intra-individuelles, mais par l'approche dispositionnaliste de Lahire qui permet de concevoir l'ensemble des dispositions souvent contradictoires qui cohabitent chez une même personne. Selon Lahire (2013), « ce 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 (...) Les dispositions traduisent donc, en un temps t, les effets de cette sédimentation progressive des expériences et événements vécus par l'individu à travers la variété de ses apprentissages et socialisations progressives. Elles régissent donc, dans la rencontre toujours singulière avec les contextes d'action qu'il traverse, les

¹³ Bourdieu (1972) définit l'habitus comme des « structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes », structures structurées car l'habitus est le produit de la socialisation ; et structures structurantes car générant une quantité infinie de nouvelles pratiques.

processus motivationnels et, in fine, les pratiques dans lesquelles il s'engage »
(Carré, 2016, p.8-9).

Il s'agit d'étudier l'ensemble des dispositions en lien avec la dimension affective/émotionnelle liée à l'activité car selon la perception de l'activité et de son sens, les sentiments de savoir-agir, de vouloir-agir et de pouvoir-agir varient. Or, ce sont précisément ces sentiments variables qui affectent la façon dont on s'engage dans l'activité, co créent la situation, situation subjectivée qui va alors à son tour influencer sur l'engagement.

Par ailleurs, au cours de l'activité, les perceptions de celle-ci et de son sens peuvent être modifiées, ce qui peut modifier le mode d'engagement en cours d'action et changer la situation elle-même. Par exemple, un adolescent qui au départ percevrait l'activité proposée aux élèves dans le cadre de la recherche LM-ados comme une activité scolaire rébarbative, pourrait avoir un sentiment de compétence vis-à-vis de l'activité orienté par son niveau scolaire, une motivation orientée par le désir de réussir, et un sentiment de pouvoir-agir contraint par les consignes de l'activité. Puis, il se peut qu'au fur et à mesure qu'il joue le jeu de l'activité scolaire, il en vienne à percevoir l'enjeu infocommunicationnel de l'activité et se retrouve alors à se prendre au jeu avec un sentiment de savoir-agir orienté par ses capacités à apprendre, une motivation orientée par le désir de communiquer une information et un sentiment de pouvoir d'agir lié au pouvoir de parole suggéré par l'activité. Cet exemple prendra tout son sens lorsque nous aurons présenté l'ensemble des concepts nous permettant de déterminer les modes d'engagement dans l'activité. Du fait de l'influence du mode d'engagement sur la situation vécue par l'enquêté-e, nous estimons que l'approche sociocognitive est pertinente pour analyser l'interaction ou transaction sujet-environnement. En effet, la théorie sociocognitive de Bandura met en lumière l'interaction entre les facteurs personnels, les comportements et l'environnement, modulant la représentation que l'apprenant se fait de la situation et de lui-même.

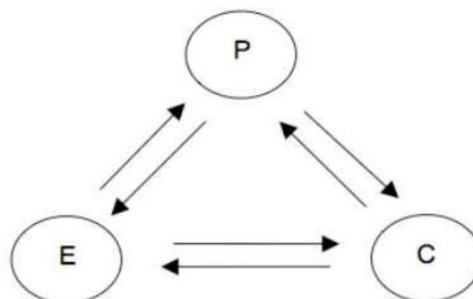


Figure 5. Le modèle de causalité triadique réciproque (Bandura, 1986) extrait de Jézégou (2014)

Dans ce cadre, l'approche sociocognitive permet de mettre en avant la dimension du pouvoir-agir via la prise en compte du pôle « environnement », là où les approches de l'apprentissage social se concentraient sur les caractéristiques cognitives des apprenants. Aborder la question du pouvoir-agir à partir de cette théorie ouvre la voie à une exploration des possibles effets de contrainte de l'environnement et du contexte dans la situation vécue par la personne en devenir.

2 Proposition d'un modèle théorique de l'analyse des modes d'engagement dans l'activité

Nous adoptons une approche sociocognitive et dispositionnaliste de l'agir réel lors de l'interaction avec une activité. L'objectif principal de cette approche consiste à dévoiler le processus de l'interaction entre l'individu et son environnement. Notre intention est de comprendre comment le sujet donne du sens à son activité en relation avec la situation qu'il contribue à construire, en tenant compte du caractère situant-situé du sujet vis-à-vis de la situation. Cette démarche implique d'analyser la construction du sens à partir des dispositions variées et parfois contradictoires exprimées en situation. La manière dont l'individu interprète la situation joue un rôle central dans cette perspective et influence significativement son engagement dans l'activité. Notre étude se focalise sur la recension des divers modes d'engagement dans le but d'analyser leurs impacts sur l'agir réel des individus face à une tâche complexe.

2.1 Présentation du modèle théorique

Jusqu'à présent, d'un côté, les approches par compétences se sont focalisées sur les questions de savoir-agir et de sentiment de savoir-agir, d'un autre, les études de la motivation (présentées plus bas) se sont focalisées sur les déterminants (souvent cognitifs) du vouloir-agir, et enfin sur un autre pan, les théories de l'activité et approches en ergonomie ou travail social ou formation, se sont focalisées sur la transaction sujet-environnement au cours d'une activité mettant en avant le concept de pouvoir-agir pour comprendre l'évolution du pouvoir d'agir d'une personne au cours d'une activité. Notre objectif est de proposer un modèle qui combine ces différentes approches de manière complémentaire et les relie à une approche sociocognitive et dispositionnaliste de l'agir. Cette approche envisage l'influence des dispositions personnelles durables sur la construction du sens de l'activité en situation.

Nous avons élaboré un modèle théorique qui tient compte des contributions majeures des principales théories de la motivation. Ce modèle cherche à mieux articuler la dimension de la

motivation, ou vouloir-agir, avec celles du savoir-agir et du pouvoir-agir, qui ont un impact sur la manière d'agir en situation. Il vise également à rendre compte de l'influence des dispositions personnelles et de l'histoire de vie de chaque individu sur sa perception de l'activité, considérée comme plus ou moins capacitante, empouvoirante, ou à l'inverse contraignante. Cette perception influe sur sa perception du savoir-agir à mobiliser et sur son sentiment de savoir-agir correspondant, tout en ayant des répercussions sur le vouloir-agir, intrinsèquement lié à ces deux aspects, définissant l'intérêt porté à la tâche et orientant ainsi l'engagement dans l'activité.

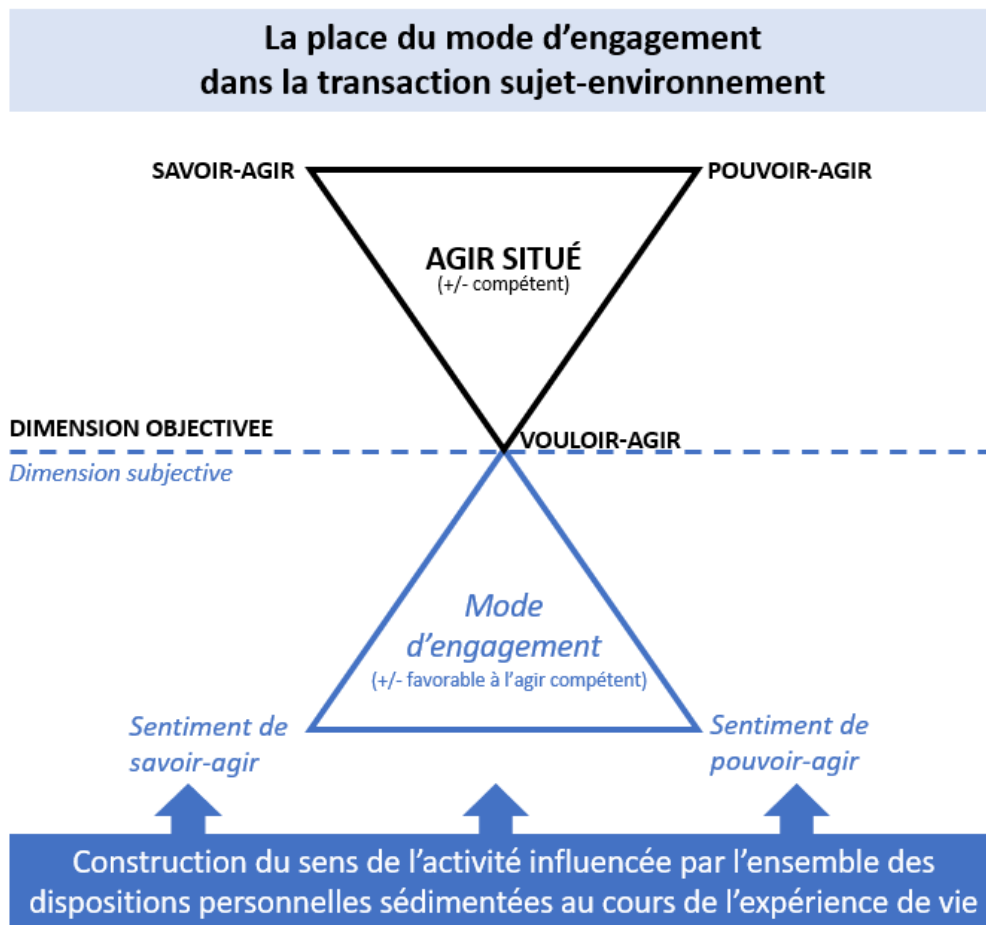


Figure 6. L'envers du triptyque de l'agir compétent : modèle théorique pour l'analyse du mode d'engagement

Dans ce schéma, nous identifions le triangle de l'agir compétent, comprenant le triptyque savoir-agir/pouvoir-agir/vouloir-agir, auquel nous intégrons l'envers de ce triptyque. Cet envers englobe les sentiments de savoir-agir et de pouvoir-agir, qui représentent les perceptions ou conceptions que les individus ont de leur capacité à agir et de leur potentiel d'action dans une situation donnée, influençant ainsi leur engagement dans l'activité, tout comme le vouloir-agir. Les trois pôles de ce second triangle interagissent de manière réciproque.

Le sentiment de savoir-agir est associé à la notion de sentiment d'efficacité personnelle telle que définie par Bandura, englobant les croyances d'un individu concernant ses capacités à performer. Ce sentiment joue un rôle déterminant dans les choix d'activités, l'investissement du sujet dans la réalisation de ses objectifs, la persistance de ses efforts, ainsi que ses réactions émotionnelles face aux obstacles (Bandura, 2003). Parallèlement, le sentiment de pouvoir-agir est envisagé comme la relation du sujet avec le contexte de l'activité, pouvant être perçu comme empouvoirant, capacitant, ou, au contraire, contraignant. Les paragraphes suivants détailleront ces descriptifs et les théories sur lesquelles nous nous appuyons. Enfin, le schéma met en évidence le rôle des dispositions personnelles acquises au fil de l'expérience de vie dans la construction du sens de l'activité, en cohérence avec notre approche dispositionnaliste et situationniste de l'activité, alignée sur la perspective de Lahire (2013).

2.2 Le savoir-agir et le sentiment de savoir-agir relatifs à l'activité

2.2.1 Définition du savoir-agir

Dans le schéma, la situation requiert du sujet non seulement un savoir-agir objectivé par une instance externe, face à l'activité pour agir de manière compétente, mais également un élément tout aussi crucial, bien que moins visible : le sentiment de savoir-agir, inhérent à la dimension subjective du sujet.

Le savoir-agir consiste selon Le Boterf à « savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ». Cette définition renvoie aux définitions de la compétence proposées par les théoriciens de l'approche par compétence (Le Boterf, 1994; Rey, 1996; Perrenoud, 1997; De Ketele, 2000, 2001; Jonnaert, 2002; Legendre, 2001; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Roegiers, 2000, 2016; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Crahay, 2006; Jonnaert, 2009; Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet, Sambote, 2015; Jonnaert, 2017) comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Jonnaert et M'Batika 2004, p. 29), ou encore « 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).

Il est pertinent de souligner que l'approche par compétences se concentre exclusivement sur un aspect du problème qui nous intéresse, à savoir le savoir-agir. Cependant, il est crucial de noter que ce savoir-agir ne se réduit pas à la somme des connaissances et des savoir-faire d'une personne liés à une activité. Il englobe, d'une part, la capacité à mobiliser ces connaissances et savoir-faire de manière

combinée, notamment face à une tâche complexe, et d'autre part, il intègre des savoir-être, tels que la capacité à autoréguler l'apprentissage en cours d'activité, ou encore à demander de l'aide. En effet, selon Le Boterf (1995), la compétence se définit comme la mobilisation ou l'activation de plusieurs types de ressources dans une situation ou un contexte donné, ressources qui englobent tant les savoirs théoriques, que les savoirs procéduraux, expérientiels, sociaux et cognitifs.

Zarifian (1999) considère la compétence comme « l'intelligence des situations », une combinaison de ressources en vue de l'action. Conformément à Benchemam & Galindo (2011), la compétence ne se réduit pas à une disposition générale applicable à divers domaines d'action, ni à une définition de poste ou de mission, ni à une qualité personnelle généralisable et transversale. Elle résulte de multiples dimensions constituées de savoirs (connaissances théoriques nécessaires à l'exercice de l'emploi visé), savoir-faire (compétences opérationnelles pour la réalisation de tâches et de fonctions), et savoir-être (compétences comportementales et qualités utiles pour occuper un emploi-type). Nous allons démontrer que ce dernier type spécifique de savoir, appelé savoir-être, se rapporte principalement à des compétences métacognitives impliquées dans l'autorégulation de l'apprentissage (Cosnefroy, 2011), ces compétences ne relevant pas de « qualités » ou de « traits de personnalité » inhérents à un individu, mais plutôt de dispositions acquises au cours du processus de socialisation.

2.2.2 Composantes du savoir-agir et sentiment de savoir-agir

Le savoir-agir, ou la compétence, renvoie à une démarche mentale qui requiert, selon De Corte et Verschaffel (2008), la maîtrise de cinq catégories d'outils cognitifs :

1. une base de connaissances spécifiques au domaine, accessibles et organisées de façon cohérente et flexible ; cette base de connaissances doit comprendre les faits, les symboles, les algorithmes, les concepts, et les règles qui constituent la table des matières des mathématiques en tant que discipline ;

2. des heuristiques, c'est-à-dire des stratégies de recherche en situation de problèmes, lesquelles ne garantissent pas, mais augmentent significativement la probabilité de trouver une solution correcte, car elles induisent une approche systématique de la tâche ;

3. des connaissances métacognitives, parmi lesquelles on peut distinguer les connaissances propres à son fonctionnement cognitif (connaissances métacognitives proprement dites) et les connaissances relatives à ses motivations et ses émotions (métacognition conative) ;

4. des stratégies d'autorégulation, qui impliquent l'intégration de stratégies portant sur les processus cognitifs (autorégulation cognitive) et d'autres portant sur les processus conatifs (autorégulation motivationnelle ou conative) ;

5. les croyances associées aux mathématiques, 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 mathématiques ; les croyances à propos du contexte social dans lequel les activités mathématiques prennent place et, enfin, les croyances au sujet des mathématiques elles-mêmes ainsi que celles relatives à la résolution de problèmes et à l'apprentissage mathématique. (de Corte et Verschaffel, 2008, p.28)

L'intérêt de cette définition réside dans la mise en évidence de la complexité du savoir-agir en jeu. Cela permet de comprendre que la « capacité à mobiliser et combiner » des ressources (internes et externes) englobe des heuristiques, des connaissances métacognitives et des stratégies d'autorégulation cognitive et conative. Ainsi, elle permet de mieux délimiter ce que d'autres auteurs désignent par « savoir-être », qui correspondent en réalité à des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage reposant sur des actions face à des situations-problèmes, des connaissances du fonctionnement cognitif et émotionnel, ainsi que des stratégies d'autorégulation des processus cognitifs et conatifs.

De plus, cette définition établit un lien entre la compétence et les croyances individuelles concernant l'apprentissage des mathématiques. Cela fait référence implicitement au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), défini comme « une anticipation, un jugement sur sa capacité à atteindre un certain niveau de performance dans une situation donnée » (Bandura, 1986), ainsi qu'aux croyances sur les mathématiques et l'apprentissage mathématique, qui renvoient dans notre recherche, aux dispositions à apprendre, plus particulièrement en contexte numérique (Collin *et al.*, 2015). Cette inclusion du sentiment d'efficacité personnelle dans la conception du savoir-agir présente le mérite de montrer la relation de causalité entre le sentiment de savoir-agir et le savoir-agir que l'élève est capable de mobiliser en situation¹⁴.

¹⁴ Nous expliquerons dans la partie méthodologie comment nous mesurons le savoir-agir impliqué dans l'activité en nous intéressant aux connaissances et savoir-faire opérationnels, auxquels nous ajoutons l'observation des processus d'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2011) par les entretiens.

2.3 Etudier le vouloir-agir en situation au regard de la théorie de l'intérêt

2.3.1 Définitions des approches motivationnelles du vouloir-agir

Le vouloir-agir a fait l'objet d'une exploration approfondie par les études psychologiques, en particulier dans le cadre des approches motivationnelles (Fenouillet, 2016). Notre intention n'est pas d'examiner exhaustivement ces théories, mais plutôt de présenter quelques modèles, d'en discuter les limites, et d'exposer notre choix théorique pour appréhender le vouloir-agir en corrélation avec le savoir-agir et le pouvoir-agir ainsi que les sentiments de savoir-agir et de pouvoir-agir.

Les approches contemporaines de la motivation accordent une importance particulière aux processus mentaux sous-jacents et partagent plusieurs conceptions communes :

La motivation implique aussi bien des aspects cognitifs, comportementaux qu'émotionnels ; les croyances motivationnelles sont construites par les apprenants eux-mêmes ; elles sont le fruit d'une interaction entre des facteurs internes, propres à l'individu, et externes, liés au contexte et à la situation d'apprentissage ; la motivation est liée également à la réalisation d'objectifs scolaires comme l'apprentissage ou l'autorégulation ; elle évolue au cours du développement de l'être humain et reflète des différences aussi bien individuelles, de groupe, que culturelles (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). (Sutter Widmer, 2017, p. 36)

Ces perspectives motivationnelles ont émergé en réaction aux théories behavioristes qui prédominaient dans le domaine de l'apprentissage social au XXe siècle (Bourgeois, 2011), lesquelles négligeaient le cognitif, expliquant ainsi l'importance accordée à cet aspect dans les approches motivationnelles. La dimension processuelle de la motivation est centrale dans ces approches étant donné que les stratégies, croyances et émotions aident les individus à surmonter les obstacles leur permettant de maintenir leur motivation au cours de l'activité (Sutter Widmer, 2017). Ces éléments évoluent au fil des interactions avec l'environnement et des comportements adoptés par le sujet en situation, conduisant certains théoriciens à migrer de la théorie de l'apprentissage social vers la théorie sociocognitive de Bandura, en se basant notamment sur l'approche de la causalité triadique réciproque. De ce point de vue, notre positionnement est donc en accord avec celui des approches motivationnelles.

Néanmoins, les approches axées sur la motivation présentent des limites pour diverses raisons. D'une part, bien que les indicateurs de la motivation tels que le choix d'une activité, l'engagement cognitif, la persistance et la performance, soient relativement stables d'une étude à l'autre, les concepts fondamentaux considérés comme déterminants de la motivation ne bénéficient pas d'un consensus unanime. Ces concepts incluent l'attente de réussite, l'attente d'efficacité, la valeur attribuée à une activité en fonction des objectifs variés à atteindre, la contrôlabilité d'une tâche liée à des principes attributionnels, ainsi que les émotions liées à ces attentes. Chaque chercheur explore le problème de la motivation avec son propre paradigme, éclairant de manière distincte et dans un langage particulier la question de la motivation, ce qui engendre des difficultés pour comparer les recherches et leurs résultats (Cosnefroy, 2004, citant les travaux de Boeckaerts, 1997; 1999).

Par ailleurs, des modèles globaux de la motivation comme celui de Viau (1994) permettent de mettre en avant des facteurs motivationnels mais échouent à formaliser le rôle des interactions dans les processus motivationnels, peinent à prendre en compte le rôle de l'environnement plus large, social, économique et ne permettent pas souvent de comprendre la motivation liée à une matière et aux activités qui s'y rattachent (Pintrich et Schrauben, 1992) car « rares sont les études qui traitent de la motivation à réaliser une activité spécifique (comme par exemple la rédaction de texte en français, Viau, 1995) » (Venturini, 2017, p.42).

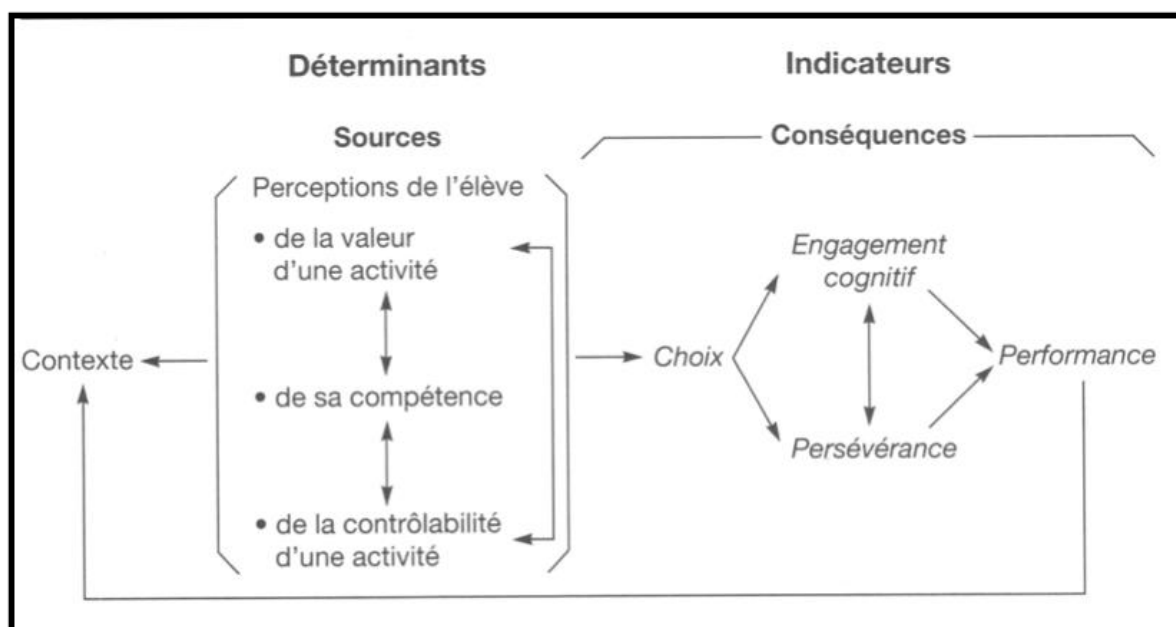


Figure 7. Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (d'après Viau, 1994, p.32)

La valeur de l'activité est selon Viau le « jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit » (op. cit., 1994, p. 44). Les buts envisagés incluent les buts de compétence tout comme les buts sociaux et les buts à moyen et long terme. Viau appelle profil

motivationnel l'image que l'on a de toutes les interactions à un moment donné. Il a par exemple établi les profils motivationnels d'étudiant·e·s forts et d'étudiant·e·s faibles vis-à-vis des tâches d'écriture (Viau, 1995). Chacun de ces profils comporte la nature des processus attributionnels en œuvre, les tâches valorisées dans l'activité de rédaction (faire un plan, corriger son texte...) et la perception qu'ont les étudiants de leur compétence à réaliser chacune d'entre elles. Son schéma ci-dessus n'intègre pas l'influence du contexte sur les perceptions des élèves, or dans une perspective de l'agir compétent, la personne est tout aussi situante que située.

Notre modèle théorique s'appuyant non seulement sur des théories du savoir-agir, du vouloir-agir et du pouvoir-agir entend dépasser ces lacunes, mais pour bien faire, nous souhaitons mettre en lumière les apports des principales théories motivationnelles et expliquer comment elles s'intègrent dans notre modèle théorique. Bien que nous ne puissions faire le tour de l'ensemble des théories de la motivation, Schunck, Meece et Pintrich (2014) ont référencé les principales théories utiles pour appréhender la motivation sous l'angle psychologique. Nous souhaitons présenter très succinctement ces théories ici afin d'expliquer comment elles sont prises en compte dans notre modèle théorique d'analyse du mode d'engagement :

1) La théorie de la valeur attendue (*expectancy-value theory*) de Eccles et Wigfield (2002): cette théorie suggère que la motivation d'une personne dépend de deux facteurs principaux - l'attente de réussite dans une tâche et la valeur attachée aux résultats de cette tâche. Nous intégrons cette théorie au regard du sens conféré à l'activité par l'adolescent, en relation avec les trois dimensions relatives au contexte de l'activité que nous détaillerons ci-après. En d'autres termes, selon la perception du contexte de l'activité par l'élève, celui-ci est susceptible de s'orienter vers une attente de réussite, de socialisation, d'apprentissage ou d'action empouvoirante. Cette théorie est donc pour nous en lien avec l'interaction entre les dispositions personnelles et l'environnement ou contexte plus ou moins empouvoirant.

2) La théorie de l'attribution (*attribution theory*) de Weiner (1985): Cette théorie se concentre sur la façon dont les individus expliquent les résultats de leurs actions. Les attributions influent sur la motivation en déterminant si une personne attribue ses réussites ou échecs à des facteurs internes ou externes. Cette théorie devrait permettre de vérifier si ceux qui font reposer leur motivation sur des facteurs internes sont plus susceptibles d'échouer en raison d'une responsabilisation culpabilisante. Cette variable est donc en relation avec le sentiment de savoir-agir (et notamment de sa capacité à autoréguler son apprentissage) et de sa perception du contexte comme étant plus ou moins capacitant ou empouvoirant.

3) La théorie sociocognitive de Bandura (1986) : Cette théorie met l'accent sur l'apprentissage par observation et la modélisation du comportement. La motivation est influencée par la perception de l'efficacité personnelle et la croyance en la capacité de contrôler son propre environnement. La théorie de Bandura est très englobante et représentée par l'ensemble de notre schéma d'articulation qui s'appuie sur la théorie sociocognitive. En effet, lorsque Bandura propose le schéma de la causalité triadique réciproque entre la personne, son comportement et le contexte, ce sont bien l'ensemble des éléments que nous cherchons à prendre en compte et à détailler dans notre modèle théorique, en y intégrant le sentiment d'efficacité personnelle cher à Bandura, par le biais du sentiment de savoir-agir, et les composantes du pouvoir-agir et du sentiment de pouvoir-agir.

4) La théorie des buts d'orientation (*goal-orientation theory*) de Dweck (1986) : Cette théorie examine comment les individus fixent des objectifs et la manière dont cela influence leur motivation. Elle distingue entre l'orientation vers la maîtrise (développement de compétences) et l'orientation vers la performance (démonstration de compétences). Cette théorie renvoie donc à la prise en compte du contexte et de sa lecture par la personne, qui perçoit donc les conditions d'un pouvoir-agir et oriente son vouloir-agir, autrement dit ses raisons d'agir selon le sentiment de pouvoir-agir qu'il développe au moment de l'activité.

5) La théorie de la motivation intrinsèque ou extrinsèque de Deci et Ryan (1985) : Cette théorie explore la distinction entre la motivation interne (intrinsèque), provenant du plaisir et de l'intérêt inhérents à la tâche elle-même, et la motivation externe (extrinsèque), provenant de récompenses externes ou de sanctions. Cette théorie est bien prise en compte par le biais des raisons d'agir ou de l'orientation du vouloir-agir que nous définissons dans le modèle théorique au regard des opportunités et contraintes perçues par les sujets, et par le sentiment de pouvoir-agir qu'ils développent en situation.

6) La théorie de l'intérêt (*interest and affect theory*) de Renninger et Hidi (2016) : Cette théorie postule que l'intérêt pour une tâche spécifique et les émotions associées à cette tâche influent sur la motivation. Les expériences positives liées à une activité renforcent la motivation.

La théorie de l'intérêt, telle que développée par Cosnefroy (2007), s'inscrit dans le cadre des théories de la motivation, intégrant des concepts tels que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Mc Gregor, 2001), et la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci & Ryan, 1985). L'intérêt, défini comme un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort, l'optimisation du fonctionnement cognitif, et une charge émotionnelle positive (Ainley, Hidi & Berndoff, 2002; Schraw & Lehman, 2001 cités par Cosnefroy, 2007, p.94), se manifeste sous deux formes : l'intérêt personnel,

reflétant une disposition stable envers un domaine ou une activité, et l'intérêt situationnel, déclenché par les caractéristiques de l'environnement. Les deux formes d'intérêt présentent les caractéristiques de la motivation intrinsèque, où l'activité elle-même est source de satisfaction, indépendamment de toute récompense externe. La théorie de Cosnefroy suggère une relation additive entre l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel, soulignant le rôle de la réussite ou et de l'utilité dans le déclenchement et le soutien de l'intérêt. La théorie de l'*expectancy-value* de J. S. Eccles (2005) intègre également l'intérêt intrinsèque, l'utilité, la désirabilité, et le coût de l'activité pour évaluer la valeur attribuée à cette dernière. Toutefois, « parmi les nombreux concepts en concurrence dans le champ de la motivation, l'intérêt est le plus à même de prendre en compte les caractéristiques des savoirs et des situations d'apprentissage sans pour autant ignorer les caractéristiques de la personne (Bergin, 1999; Schiefele, 1991) » (Cosnefroy, 2007, p. 94). Cosnefroy (2007) distingue quatre niveaux d'intérêt basés sur l'ancienneté, les raisons de l'intérêt, et la nécessité d'un étayage permanent. Ces niveaux comprennent l'intérêt situationnel émergent, l'intérêt situationnel stabilisé, l'intérêt personnel émergent, et l'intérêt personnel stabilisé. En conclusion, la théorie de Cosnefroy offre une perspective intégratrice sur la motivation en mettant l'accent sur la valeur attribuée à l'activité. Cependant, elle suggère également l'importance d'intégrer la question du pouvoir-agir et du sentiment de pouvoir-agir dans le modèle théorique, afin de mieux comprendre la relation entre l'intérêt et l'expérience de vie des individus dans sa totalité (Dubet, 1991).

2.4 Composantes de la situation au regard du pouvoir-agir et variété des sentiments de pouvoir-agir

Comme démontré par le concept d'intérêt situationnel développé par Cosnefroy (2007), la situation joue un rôle significatif dans l'émergence et la consolidation de la motivation intrinsèque au cours d'une activité. Nous envisageons d'explorer le rôle de la situation et de l'environnement global qui l'entoure en utilisant les concepts de pouvoir-agir et de sentiment de pouvoir-agir. Nous postulons que les caractéristiques fondamentales à définir dans une situation résident dans les aspects de capacitation et d'*empowerment* qu'elle offre. Ces caractéristiques sont évaluées à travers le prisme des perceptions individuelles, soulignant ainsi que la réalité d'une situation n'existe jamais en soi, mais est toujours façonnée par l'observateur qui la vit. Ce processus de co-crédation détermine le degré de capacitation ou d'*empowerment*, en fonction du sentiment de pouvoir-agir que le sujet éprouve lors de l'interaction avec son environnement en situation.

Dans la section suivante, nous exposerons les concepts de pouvoir-agir et de sentiment de pouvoir-agir, les caractéristiques essentielles du contexte susceptibles d'influencer ces concepts, ainsi

que la relation systémique entre ces caractéristiques et les modalités d'engagement des individus dans l'activité.

2.4.1 Pouvoir-agir, capacité d'agir et pouvoir d'agir : éléments de définition

Le Boterf, dans son schéma de l'agir compétent, définit le pouvoir-agir comme le contexte résultant d'une organisation du travail et de conditions sociales qui permettent et légitiment la prise de responsabilité et de risques par l'individu. Cette notion, associée à un contexte plus ou moins « empouvoirant » pour l'individu, trouve son origine dans le terme anglais *empowerment*, souvent traduit en français par « pouvoir d'agir » avec diverses acceptions possibles. Gouédard et Rabardel (2012) distinguent trois approches du pouvoir d'agir.

La première approche, issue de la clinique de l'activité et des théories de l'activité, considère le pouvoir d'agir comme le « rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leurs milieux professionnels habituels » (Clot, 2008, p. 13). Selon cette conception, le pouvoir d'agir est hétérogène, fluctuant en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action.

La deuxième approche, ancrée également dans les théories de l'activité, les psychologies développementales (notamment la lignée piagétienne), l'ergonomie et les sciences de la formation, distingue le pouvoir d'agir de la capacité d'agir. Selon Rabardel, l'acteur dispose de ressources constitutives de ses capacités d'agir (ce qu'il est capable de faire dans ses différents domaines d'activité) et de son pouvoir d'agir (ce qu'il lui est possible effectivement de faire compte tenu des caractéristiques concrètes et singulières des situations), ce dernier étant déterminé par les caractéristiques concrètes et singulières des situations dans lesquelles il évolue (Rabardel, 2005b, 2005c, cité par Gouédard et Rabardel 2012, p. 2–3).

La troisième approche, issue des travaux nord-américains sur l'*empowerment*, définit l'*empowerment* comme la capacité des individus et des communautés à exercer un contrôle sur les changements qui les concernent (Rappaport, 1987). Le Bossé (2003) traduit ce concept par « développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités », soulignant un processus visant à créer les conditions favorables à la manifestation du pouvoir d'agir. Cette approche considère que l'exercice du pouvoir d'agir dépend des possibilités offertes par l'environnement, ainsi que des capacités individuelles à exercer ce pouvoir.

L'exercice effectif d'un pouvoir d'agir dépend à la fois des possibilités (les ressources, mais aussi le cadre législatif et le contexte politique) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (les

compétences, mais aussi le désir d'agir, la perception des possibilités d'action, la capacité de projection, etc.). » (Renaud, 1995, cité par (Gouédard et Rabardel 2012, p. 4)

En résumé, l'approche Développement du Pouvoir d'Agir (DPA) explore simultanément le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir, comme illustré dans notre triangle de l'agir compétent.

Dans ce cadre, nous conceptualisons le pouvoir-agir comme l'ensemble des conditions susceptibles d'être perçues par les individus comme étant plus ou moins capacitantes et/ou empouvoirantes. Cependant, nous souhaitons introduire une distinction légèrement différente de celle présentée par Gouédard et Rabardel (2012). Alors que ces auteurs font référence aux capacités de l'individu (ce qu'il est capable de faire dans divers domaines d'activité) et au pouvoir d'agir (ce qu'il lui est effectivement possible de faire compte tenu des caractéristiques concrètes et singulières des situations), cette définition semble davantage concerner les capacités (Sen, 1999) et la différenciation entre le savoir-agir et la possibilité de mobiliser ce savoir-agir pour agir en situation en fonction des ressources externes disponibles. À notre avis, cette perspective ne couvre qu'un aspect du pouvoir-agir, celui lié à un environnement capacitant (favorisant l'exercice de la capacité d'agir). Une deuxième dimension du pouvoir-agir, souvent négligée dans les théories de l'activité, est celle d'un environnement empouvoirant. Cela concerne un environnement qui permet d'exercer son pouvoir d'agir, qu'il soit individuel ou collectif, conformément à la perspective environnementaliste de Le Bossé (2003). Notre intérêt se porte donc sur les conditions favorisant l'engagement des individus dans une activité et leur capacité à agir de manière compétente due à un éventuel sentiment de pouvoir agir sur la situation. Nous interrogeons ainsi le rôle du sentiment de pouvoir d'agir en explorant si la perception de la possibilité d'agir pour changer une situation problématique a des implications sur le mode d'engagement et, par conséquent, sur l'agir compétent en situation.

2.4.2 Les caractéristiques potentiellement capacitantes et empouvoirantes dans la conception de l'activité

Nous opérons ainsi une distinction entre les caractéristiques capacitantes et empouvoirantes d'un environnement. Notre conception de l'activité prend en considération ces deux types de caractéristiques. D'une part, nous avons élaboré un support sur le site web pour permettre aux élèves de découvrir les fonctionnalités de base sur WordPress. Nous avons présenté l'enseignant de français participant à l'activité et la chercheuse présente en classe comme des ressources humaines à disposition pour aider en cas de questions ou de difficultés techniques. En outre, nous avons encouragé l'entraide entre élèves, toutes ces caractéristiques visant à rendre l'environnement capacitant.

D'autre part, nous avons cherché à créer une situation potentiellement empouvoirante pour les élèves. Nous avons présenté l'activité en classe comme étant l'artefact d'une situation extrascolaire dans laquelle les élèves devaient contribuer à un journal d'école présenté sous la forme d'un blog en ligne. Dans cette perspective, le choix du sujet était libre, guidé par deux perspectives possibles : un sujet d'intérêt personnel que les élèves souhaitaient partager et faire découvrir à d'autres élèves de leur établissement, ou un sujet de société problématique sur lequel ils souhaitaient éveiller les consciences. Cette seconde option était propice au développement de leur pouvoir d'agir, car l'activité pouvait alors revêtir une visée transformative : par leur pouvoir de parole, les élèves pouvaient sensibiliser à un problème de société de leur choix.

Cependant, non seulement la conception de l'activité ne garantit pas une expérience homogène de toutes les caractéristiques pour chaque individu, mais également le concepteur de l'activité ne contrôle pas la situation dans laquelle cette dernière prend place, ce qui influence considérablement sur la signification que les individus attribuent à cette activité. Les grandes caractéristiques de cette situation seront exposées dans le paragraphe suivant.

2.4.3 Les caractéristiques de la situation

Pour appréhender la construction de sens d'une situation par une personne, il est impératif de saisir les principales composantes de cette situation. En effet, dans le cadre de la tâche complexe proposée, l'activité du sujet peut être orientée de manière significativement divergente en fonction de la ou des dimensions de la situation qui revêtent le plus de sens pour le sujet. Trois principales caractéristiques de la situation ont été identifiées, susceptibles de guider la signification attribuée par les sujets à l'activité, et par conséquent, leur engagement dans celle-ci.

La première caractéristique réside dans la nature informationnelle de l'activité proposée aux élèves. Il s'agit, en effet, de produire un article à visée informative à partir d'une recherche d'information, englobant ainsi une double dimension informationnelle : une première dimension d'apprentissage par la recherche d'information et une seconde dimension de communication des informations apprises avec un public imaginé, en l'occurrence les lecteurs et lectrices du blog journalistique. En raison de cette première caractéristique, l'engagement dépend notamment du désir de partager des informations et de l'intérêt pour le sujet choisi (désir d'apprentissage), des aspirations qui doivent être appréhendées en relation avec les dispositions personnelles spécifiques des sujets, notamment celles constitutives de leur rapport à l'information, à la communication et à leur rôle dans le monde. Ce rapport à l'information renvoie notamment à la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) abordée en introduction de cette thèse, qui suppose que les personnes souscrivent

à l'idéal de la rationalité communicationnelle, autrement dit au principe de délibération démocratique sur les problèmes de société.

La deuxième caractéristique réside dans le fait que l'activité représente également une opportunité d'apprentissage expérientiel en contexte médiatique. Cette activité, nouvelle pour les élèves, implique la création de contenus sur une plateforme souvent inconnue d'eux (WordPress) et nécessite une recherche sur un sujet de leur choix, ce qui exige une forme d'apprentissage expérientiel. L'engagement dans cet apprentissage est alors lié au désir et à l'intérêt associés à l'apprentissage en contexte ainsi qu'au rapport plus général à l'apprendre (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Charlot, 1997, 1999; Carré, 2005) et à l'apprentissage en contexte numérique (Collin *et al.*, 2015).

La troisième caractéristique est que l'activité est considérée comme une activité non formelle dans un contexte scolaire. Elle ne fait pas l'objet d'une évaluation par les enseignants mais s'inscrit dans le cadre du cours de français (10 sessions de 50 minutes réparties en 6 séquences d'activité en salle informatique et à distance). En tant qu'activité non formelle dans ce contexte scolaire, l'engagement est soumis à une tension entre deux perspectives : la première perspective est celle de la socialisation adolescente (Dubet et Martuccelli, 1996), de la quête du sentiment d'appartenance et de la reconnaissance des pairs, tandis que la seconde perspective concerne la recherche de la réussite sociale par la réussite scolaire. Cette dynamique dépend en partie de l'intégration sociale du sujet et de son rapport à l'institution scolaire.

Dans ce contexte, l'engagement dans l'activité, soit la participation proactive à celle-ci, peut être orienté par l'intérêt pour l'activité infocommunicationnelle en elle-même, l'apprentissage expérientiel qu'elle permet, ou encore l'occasion de réussir une activité scolaire ou de créer des expériences communes avec ses camarades de classe. L'intérêt pour l'un ou plusieurs de ces aspects dépend, entre autres, du rapport du sujet aux éléments mentionnés ci-dessus. Par conséquent, c'est à la lumière de l'ensemble de ces éléments qu'il convient d'analyser l'engagement des sujets dans l'activité.

2.4.4 Le rôle des dispositions personnelles dans la construction de la situation

La participation des élèves à des tâches éducatives est intrinsèquement liée à l'attribution de signification qu'ils accordent à ces tâches, ainsi qu'aux discours, aux médias et aux dispositifs qui les accompagnent ou les constituent. La littératie scolaire, qu'elle soit médiatique ou non, prend racine dans les disciplines scolaires qui incarnent des contenus spécifiques interprétés de manière différenciée par les apprenants. Il est crucial de noter que la co-activité ne garantit pas nécessairement

un sens partagé, comme l'ont souligné Bautier et Rochex (2004). Chaque apprenant s'engage de manière singulière dans une activité donnée, influencé par l'ensemble de ses dispositions activées et inhibées tout au long de l'activité, en fonction du contexte spécifique, de la situation (scolaire ou personnelle), et de l'environnement plus global, englobant le système scolaire, la relation avec l'école et les enseignants, ainsi que tout lien avec le monde social. C'est dans cette optique que nous envisageons d'explorer le rôle des dispositions qui influent à la fois sur le sens que le sujet attribue à son activité et sur le mode d'engagement découlant de ce sens attribué. Notre hypothèse stipule que certains "rapports à", tels que le rapport au numérique, le rapport à l'apprentissage, ou encore le rapport à l'institution scolaire, orientent la construction de l'activité par l'individu, le sens qu'il lui confère, et donc son mode d'engagement dans celle-ci. Nous postulons que ces rapports spécifiques au monde sont déterminants du mode d'engagement, à son tour déterminant de l'agir plus ou moins compétent mis en œuvre par l'élève. Nous pourrions objecter ici en se demandant pourquoi ne pas simplement comprendre les motivations de l'élève et comment elles influent sur son degré d'engagement ? Notre démarche vise précisément à dépasser les limites des approches motivationnelles qui sont focalisées sur un degré d'engagement dans l'apprentissage, or l'apprentissage n'est pas le seul enjeu de l'activité, et ce serait adopter une vision réductrice que de réduire l'activité à cet enjeu. La qualification de modes d'engagement nous semble en ce sens plus à même de qualifier la variété des enjeux centraux de l'activité et des différentes constructions de sens possibles au départ de ces différents enjeux.

Dans une approche centrée sur l'activité, l'accès direct aux dispositions des adolescent·e·s demeure restreint, exigeant une inférence basée sur leurs manifestations de goût, de dégoût, d'intérêt, de désintérêt, d'engagement ou de retrait, entre autres. Comme le souligne Frétygné (2016), c'est par le biais de cette inférence progressive, à partir du « concret » de l'activité (discursive et/ou phénoménale), que l'on peut préciser quelles dispositions sont effectivement mobilisées, lesquelles sont absentes, temporairement éteintes, désactivées, éclipsées ou tenues en réserve, etc. Ainsi, l'exploration des traces des processus motivationnels, dépendant à la fois de facteurs internes propres à l'individu et de facteurs externes liés au contexte et à la situation d'apprentissage, s'avère cruciale. De plus, l'analyse des traces des processus d'*empowerment* requiert la prise en compte des ressources externes disponibles pour les étudiants, tout en mettant l'accent sur la perception de ces ressources en tant que telles, conformément aux travaux de Fernagu-Oudet (2012).

À la lumière de ces observations, nous avons examiné les dispositions susceptibles d'être activées en fonction de la perception de l'activité par le sujet. Comme évoqué précédemment, l'activité présente diverses caractéristiques susceptibles de guider la construction de la situation par le sujet, en fonction des enjeux de l'activité qu'il perçoit comme prédominants. Chaque enjeu considéré comme

dominant par le sujet correspond à une posture que le sujet adopte vis-à-vis de l'activité ainsi que les dispositions potentiellement activées en lien avec cet enjeu prééminent. Ensuite, les postures adoptées à l'égard de chaque enjeu se combinent et influencent le mode d'engagement dans l'activité.

	Activité infocommunicationnelle	Activité d'apprentissage expérientiel	Activité de groupe en contexte scolaire
Enjeu dominant	Enjeu informationnel	Enjeu d'apprentissage	Enjeu de construction identitaire, d'intégration et de reconnaissance sociale
Posture du sujet correspondante	Acteur de la scène publique	Apprenant	Adolescent et/ou élève
Dispositions personnelles correspondantes	Dispositions relatives à l' <i>empowerment</i> par l'activité informationnelle	Dispositions à apprendre par les médias	Dispositions relatives à la culture juvénile et à la culture scolaire

Tableau 3. Construction du sens de l'activité, posture du sujet et dispositions activées correspondant

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'ensemble des dispositions mentionnées en vis-à-vis des quatre caractéristiques mentionnées ci-dessus doivent être inférées, il nous faut donc envisager des indicateurs de ces dispositions pouvant être observées à partir de l'activité ou des entretiens.

2.4.4.1 Les dispositions relatives au pouvoir d'agir par l'info-communication : contrôle perçu, conscience critique et évaluation des bénéfices de l'action

Concernant les dispositions relatives à l'*empowerment* dans le contexte d'une activité informationnelle (dans laquelle la prise de pouvoir passe par la prise de parole), nous pouvons analyser des indicateurs du sentiment de pouvoir d'agir en suivant ceux élaborés par Le Bossé (2004), adaptés par Gouédard et Rabardel (2012) dans le secteur professionnel de la santé. En effet, en 2004, Le Bossé, Dufort et Vandette ont élaboré le questionnaire « MIPPA » (« Mesure d'Indicateurs Psychosociologiques du Pouvoir d'Agir ») dans lequel ils distinguent trois facteurs du sentiment de pouvoir d'agir rassemblant 8 indicateurs :

- la « propension à l'action » rassemblant (1) la « motivation à agir », (2) le « contrôle perçu »¹⁵, (3) la « perception de ses compétences à la participation », ainsi que (4) l'« évaluation des bénéfices de l'action collective » et (5) « l'évaluation des bénéfices de l'action personnelle » ;
- la « conscience critique », rassemblant les dimensions (6) la « conscience critique personnelle » et (7) la « conscience critique collective ». Elles font aussi partie intégrante de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (Freire, 1998; Ninacs, 1995)
- le « sentiment d'efficacité personnelle », bien que ce dernier facteur apparaisse moins déterminant du sentiment de pouvoir d'agir dans l'étude de Gouédard et Rabardel). « Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle constituerait le médiateur par excellence du renouvellement du rapport à l'action » (Gouédard et Rabardel 2012, p. 7).

Sans chercher la reproduction d'un tel questionnaire dans le contexte de notre activité, il nous apparaît néanmoins utile d'observer dans les propos des enquêté-e-s des traces de discours relatifs à ces facteurs, et notamment à celui de conscience critique et d'évaluation des effets de l'action, et du contrôle perçu (la « motivation à agir » étant déjà étudiée au sein du vouloir-agir dans notre schéma conceptuel, et le sentiment d'efficacité personnelle à partir du sentiment de savoir-agir). Selon Ninacs :

La conscience critique débute par la prise de conscience de l'existence d'un problème par l'individu (conscience individuelle). Par la suite, ce cheminement comprend le développement d'une conscience collective (l'individu n'est pas le seul à avoir un problème), d'une conscience sociale (les problèmes individuels ou collectifs sont influencés par la façon dont la société est organisée). (Ninacs, 2008, p. 21).

Nous pourrions donc chercher dans les entretiens, les propos relatifs à leur conscience d'un problème. Par ailleurs, Freire (1998) souligne qu'une réflexion critique se caractérise par la perception d'un contrôle possible favorisant la mise en œuvre d'actions pour exercer ce contrôle.

¹⁵ Le « contrôle perçu » est relié aux possibilités perçues d'action compte tenu des ressources, contraintes et des interactions entre l'autorisé et le requis dans ce domaine.

Les questions relatives aux trois dimensions « contrôle perçu », « conscience critique » et « évaluation des bénéfices de l'action collective » entraînent des verbatim très majoritairement centrés sur le pouvoir d'agir, les questions relatives à « l'évaluation des bénéfices de l'action personnelle » et à la « motivation à agir » étant les plus productives en ce qui concerne la capacité d'agir. (Gouédard et Rabardel, 2012, p.26)

Nous chercherons donc dans les entretiens les propos relatifs au sentiment de pouvoir agir en situation.

Par ailleurs, dans le contexte d'une production informationnelle, le pouvoir d'agir passe par la prise de parole, cela suppose donc que les enquêté·e·s soient convaincu·e·s que l'expression ou communication sur le problème posé soit une façon efficace de résoudre ce problème (idéal habermassien que nous décrivons dans l'introduction de cette thèse), cela renvoie donc à l'évaluation des bénéfices de l'action collective ou individuelle, l'action collective renvoyant à la communication sur le problème choisi par l'élève.

L'ensemble des indicateurs cités renvoient pour partie à un sentiment de pouvoir d'agir contextuel (la motivation à agir, l'évaluation des bénéfices de l'action collective ou individuelle, le contrôle perçu), en situation de production médiatique à visée informationnelle (ciblant parfois un enjeu sociétal plus ou moins facile à adresser) dans un contexte scolaire, et pour l'autre à un sentiment de pouvoir d'agir stabilisé dans le temps, en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle et surtout avec le niveau de conscience critique des personnes, construit dans des expériences de vie individuelles et collectives. Nous détaillerons plus avant en méthodologie comment nous pouvons repérer les traces de ces indicateurs dans les discours des enquêté·e·s.

2.4.4.2 Les dispositions à apprendre en contexte médiatique : rapport éducatif au numérique

Concernant les dispositions à apprendre par les médias, les indicateurs du rapport éducatif au numérique de Collin *et al.* (2015) semblent être un bon point de départ. En effet, Le rapport éducatif au numérique revêt une importance cruciale dans la compréhension des variations d'engagement des élèves dans l'apprentissage expérientiel. À cet égard, l'étude de Collin *et al.* (2015) propose des indicateurs pertinents, mettant en lumière les influences du contexte familial, du niveau socioéconomique, et des caractéristiques culturelles sur le développement de ce rapport éducatif au numérique. L'étude établit que l'origine sociale joue un rôle prépondérant dans l'explication des variations de compétences numériques entre élèves. Cette constatation souligne l'importance du

contexte extrascolaire, notamment familial, dans le développement du rapport éducatif au numérique chez les élèves.

Trois hypothèses concurrentes ont été testées pour expliquer les variations de compétences numériques entre élèves : l'instruction hypothesis, qui postule que les variations de compétences numériques sont dues aux différences d'équipement informatique des écoles et à la qualité de l'enseignement des compétences numériques ; la selection hypothesis, qui stipule que les variations de compétences numériques proviennent des compétences intellectuelles générales des élèves ; la social background hypothesis, qui pose que les compétences numériques varient essentiellement en fonction du profil et du contexte socioculturel des élèves. Les résultats de l'étude indiquent que seule la variable de l'origine sociale permet d'expliquer de manière significative les variations de compétences numériques entre élèves, ce qui invite à penser que le contexte extrascolaire, notamment le contexte familial, joue un rôle de premier plan dans le développement d'un rapport éducatif au numérique chez les élèves. (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015, p.93)

Le concept d'une « échelle d'opportunités » (Livingstone et Helsper, 2007) s'avère être une grille d'analyse précieuse. Elle révèle que la qualité du rapport des élèves à Internet se déploie progressivement, allant d'usages basiques à des usages plus complexes, impliquant la participation et la création. Certains usages numériques éducatifs semblent se greffer à des usages non éducatifs préexistants, soulignant la diversité des opportunités éducatives (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015, p. 100–101).

Les études de cas, notamment celle d'Angus, Snyder et Sutherland-Smith (2004), démontrent que le capital culturel de chaque famille, en contexte extrascolaire, influence le développement d'un rapport éducatif plus ou moins avancé au numérique. Ces constatations mettent en évidence les inégalités numériques et leur lien avec le contexte socioculturel des élèves (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015, p. 102). L'étude souligne également que le rapport au numérique varie suivant les traits culturels propres à chaque groupe. Les recherches antérieures (Dibakana, 2010; Erumban et De Jong, 2006; Nistor *et al.*, 2014 cités par Collin *et al.*, 2015) soulignent l'importance de comprendre ces variances culturelles pour appréhender pleinement le rapport éducatif au numérique. Des observations, telles celles d'Agboton (2006) et Daoudi (2011) (cités par Collin *et al.*, 2015), mettent en évidence que la tradition orale, valorisée dans certaines communautés africaines, peut entraver l'adoption d'Internet en raison de son caractère principalement écrit. De plus, des caractéristiques culturelles comme la ruralité et la vie en collectivité influencent les usagers africains dans leur rapport

au numérique (Collin, Guichon et Ntebutse, 2015, p. 103). Il convient donc de prendre en compte ces variables dans l'analyse et de chercher à situer les enquêté-e-s sur « l'échelle d'opportunités » que constitue leur rapport (plus ou moins éducatif) au numérique.

2.4.4.3 Les dispositions relatives à la construction identitaire juvénile et la culture scolaire : l'expérience de vie adolescente

Pour les dispositions relatives à la culture juvénile, nous pouvons chercher des indicateurs de l'expérience de socialisation adolescente (Dubet et Martuccelli, 1996). La socialisation des adolescent-e-s s'inscrit dans une dualité entre la culture juvénile et la culture scolaire, engendrant parfois des conflits significatifs (Dubet et Martuccelli, 1996). Dans cette perspective, l'étude des dispositions relatives à la culture juvénile et à la culture scolaire offre des indicateurs cruciaux pour comprendre les dynamiques sociales et les tensions existant entre ces deux sphères. La culture juvénile, façonnée par des modèles éphémères à travers la musique et d'autres expressions artistiques, constitue un aspect crucial de l'identité des jeunes (Dubet et Martuccelli, 1996).

Bien que largement influencée par des stratégies de séduction commerciale, cette culture revêt une importance significative en tant que langage infra-politique, esthétique, et moral reflétant la diversité des expériences juvéniles (Dubet et Martuccelli, 1996). L'opposition entre la performance scolaire et la « réputation » au sein du groupe de pairs est manifeste. Les adolescent-e-s oscillent entre conformisme et rupture, cherchant à satisfaire les attentes collectives tout en réagissant aux défis posés par leurs pairs (Dubet et Martuccelli, 1996). Cette dynamique crée une tension constante entre la culture juvénile et les exigences de la culture scolaire.

A la performance et aux conduites scolaires, s'oppose la « réputation » dans le groupe de pairs. L'acteur ne perçoit plus son travail de « présentation de soi » comme une œuvre propre, mais comme l'intériorisation d'une exigence collective dont il ne peut plus se déprendre. Le collégien est alors défini par l'absence à soi-même. Dans le cadre scolaire, un mouvement de résistance est à la racine de ce processus. Une stigmatisation scolaire et/ou sociale doit être renversée. Le groupe se replie sur lui-même et devient un monde de la « honte » et de l'« honneur », de la « faiblesse » et de la « puissance ». Par tous les moyens, il s'agit d'évincer la « culpabilité » individuelle en faveur de la stigmatisation collective des « stigmatisés ». A terme, le collégien se « laisse entraîner », il agit en fonction des attentes, implicites ou explicites, de ses copains, il fait ce qu'il pense que les autres attendent de lui et répond aux défis que les autres lui imposent. « Il

y en a qui fonctionnent pour le groupe, rien que pour le groupe. » (Dubet et Martucelli, 1996, p.165)

Dans ce contexte, Les interactions enseignant-e-élèves jouent un rôle essentiel dans la construction de l'agir compétent des élèves. Ces interactions peuvent avoir des effets positifs, facilitant la coopération entre les élèves, ou des effets négatifs, nuisibles à cette coopération (Evin & al., 2013). Ces interventions enseignantes influent sur les dynamiques d'engagement des élèves, impactant ainsi les transformations de leurs dispositions à agir (Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux, 2019).

Les indicateurs d'opposition à la culture scolaire peuvent être décelés à travers l'analyse des expériences de socialisation par les pair-e-s, mettant en lumière des formes de résistance aux valeurs cardinales de la culture scolaire telles que le travail, la forme académique, et la vertu des épreuves personnelles (Dubet et Martuccelli, 1996). Les jeunes naviguent entre l'autonomie conférée par la reconnaissance de la jeunesse et la sélectivité accrue de la sociabilité collégienne, souvent en opposition aux normes scolaires (*ibid.*).

Sans chercher à creuser l'ensemble des dimensions complexes qui constituent l'expérience de vie adolescente, nous chercherons simplement à prendre en compte cet élément de contexte de l'activité afin de questionner un engagement potentiellement tiraillé entre l'exigence de l'épreuve scolaire et l'enjeu de socialisation adolescente.

Conclusion du chapitre 2

En conclusion de ce chapitre, notre exploration approfondie du concept d'agir compétent, de ses fondements critiques et des principes qui le sous-tendent, met en lumière sa pertinence dans le contexte de l'apprentissage par l'expérience. Nous avons souligné la possibilité de le rendre compatible avec la visée transformative de l'apprentissage en le définissant comme un « agir critique » défini comme pratique sociale à cultiver, orientée vers la gestion de l'incertitude et intégrant la réflexivité comme composante centrale.

À partir de cette approche conceptuelle, nous avons élaboré un modèle théorique intégrant les perspectives de la théorie sociocognitive de Bandura et de la sociologie dispositionnaliste de Lahire. Notre modèle intègre en son sein les principales variables identifiées par les théories motivationnelles (psychologie de l'apprentissage) ainsi que celles des théories de l'activité relative aux questions du pouvoir d'agir. Cela permet d'articuler (1) ce qui se passe dans le monde social objectivé, l'agir situé tel que nous pouvons le décrire et l'évaluer collectivement, avec (2) ce qui se passe dans le monde subjectif du sujet, renvoyant à l'univers des significations que chaque individu attribue aux choses (Kourilsky, 2014). Ce monde subjectif est appréhendé par l'étude du sentiment de savoir-agir, du sentiment du pouvoir-agir et du vouloir-agir, interdépendants et générant un mode d'engagement particulier dans l'activité. Ce modèle a pour but de dépasser les limites de l'approche par compétences en comprenant le rôle du mode d'engagement des sujets sur la performance en situation, en éclairant les processus internes responsables des modes d'engagement observés et en les mettant en relation avec les dispositions personnelles des enquêté-e-s, plus particulièrement des dispositions de trois ordres nous intéressant dans notre contexte médiatique :

- Le rapport à l'info-communication comme pouvoir d'agir ;
- Le rapport à la culture juvénile et scolaire ;
- Le rapport à l'apprendre en contexte numérique.

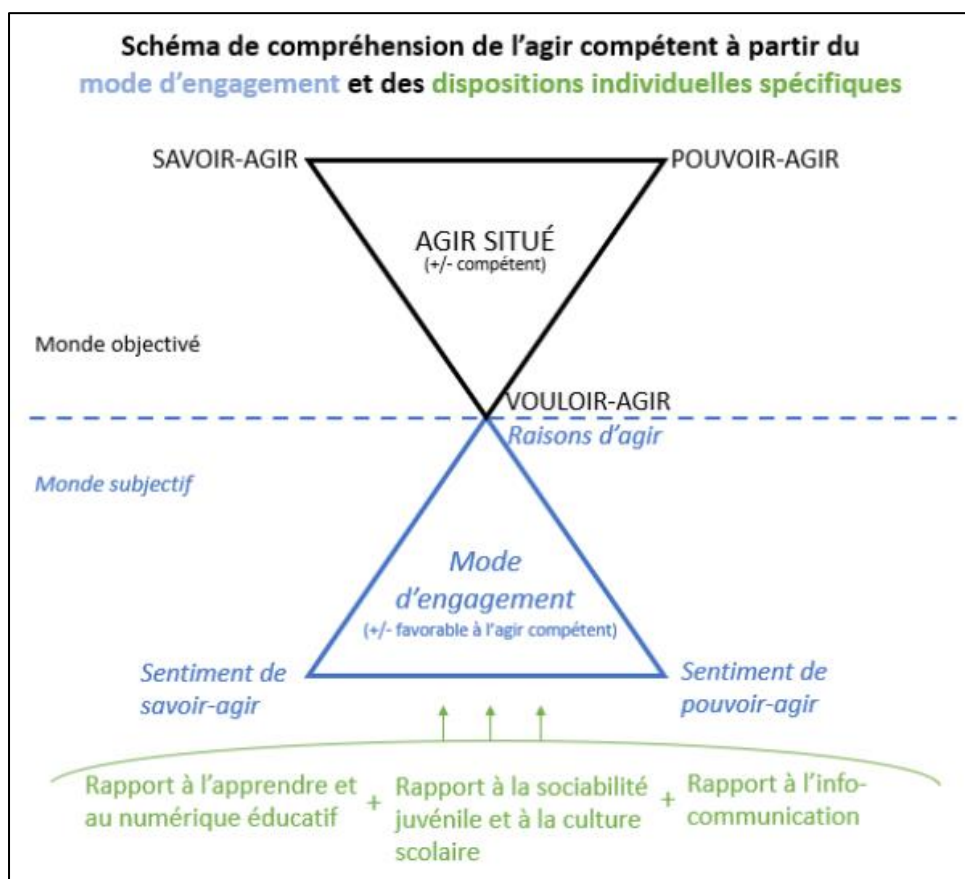


Figure 8. Schéma de compréhension de l'agir compétent à partir du mode d'engagement et des dispositions individuelles spécifiques

Ce modèle théorique offre ainsi un espace pour répondre aux questions de recherche annoncées :

QRT1 : Dans quelle mesure peut-on dégager des modes d'engagement cohérents à partir du triptyque « vouloir-agir, sentiment de savoir-agir et sentiment de pouvoir-agir » ?

QRT2 : En quoi ces modes d'engagement reflètent-ils l'activation de certaines dispositions liées à une construction spécifique du sens de l'activité par les sujets ?

QRT3 : Dans quelle mesure les modes d'engagement distingués sont en cohérence avec leur agir plus ou moins compétent lors de l'activité ?

Etant donné que notre recherche doctorale articule des questions de recherche propres au programme LM-ados et propre à la présente thèse, nous proposons de découvrir comment la méthodologie permet de répondre aux différentes questions de recherche posées, par le biais de l'analyse quantitative pour les objectifs du programme LM-ados, et par le biais de l'analyse qualitative pour les objectifs propres à la thèse mentionnés ci-dessus.

Chapitre 3. L’agir compétent en situation médiatique comme agir critique

Comme nous l’avons abordé dans le positionnement axiologique défini en introduction de cette thèse, nous nous efforçons de cadrer notre analyse en examinant les compétences en littératie médiatique sous le prisme axiologique de l’émancipation sociale, définie comme développement du pouvoir d’agir des personnes et des collectivités (DPPC)¹⁶ (Le Bossé, 2003). Cette démarche s’inscrit dans le cadre d’une vision de la démocratie participative, inspirée de l’idéal de la société d’enquêteurs élaboré par Dewey (1938).

Dans cette perspective, nous souhaitons conceptualiser l’agir compétent en situation médiatique comme un agir critique. Pour saisir les apports de notre approche dans le contexte de la recherche et de la production d’information, nous entreprendrons un parcours en quatre étapes. Tout d’abord, nous démontrerons comment la dimension critique a évolué au sein de la littératie médiatique. Ensuite, nous examinerons les limites d’une conception dualiste et cognitiviste du rapport entre éducation aux médias et pensée critique. Nous présenterons alors des éléments de cadrage conceptuel de notre approche de l’agir critique en activité médiatique, en nous démarquant des présupposés de l’approche en termes d’esprit critique proposée par Pasquinelli et Bronner (2022) et en nous positionnant vis-à-vis du courant de la littératie médiatique critique. Enfin, nous explorerons la manière de distinguer des compétences relevant d’un agir critique à partir des théories en sciences de l’information et de la communication, mettant particulièrement l’accent sur l’évaluation de l’information et la pragmatique de la communication.

¹⁶ Le DPPC est un processus dans lequel les personnes et communautés définissent elles-mêmes la perspective de changement visée et mettent en œuvre une démarche conscientisante qui implique l’analyse des conditions prévalentes dans l’environnement et des conséquences réelles ou anticipées de l’action planifiée pour opérer le changement.

1 Littératie médiatique et critique : quelle relation ?

Il est largement consensuel parmi les chercheurs que la dimension critique joue un rôle central dans le domaine de la littératie médiatique. Cette perspective critique a évolué au fil des décennies, traversant différentes phases théoriques, parfois en contradiction, parfois en complément, des approches précédentes. Dans cette section, notre objectif est de reconstituer une perspective historique de l'évolution de la dimension critique au sein de la littératie médiatique, dans le but d'illustrer comment ces différentes phases critiques semblent souvent se succéder plutôt que de s'additionner, ce qui conduit à un déplacement théorique affaiblissant la dimension critique au sein de la littératie médiatique.

En parallèle à cet "affaiblissement", nous explorerons les approches cognitives de l'esprit critique, apparues dans les années 1980, ainsi que les limites inhérentes à ces approches et à une vision dualiste entre l'esprit critique et la littératie médiatique. Nous suggérerons ensuite de rétablir la dimension critique à sa position d'origine, en tant qu'élément intrinsèque à la littératie médiatique.

1.1 La critique au cœur des approches en littératie médiatique : perspective historique

La dimension critique constitue le socle fondamental de la littératie médiatique (Silverblatt & Eliceiri, 1997; Buckingham, 2003; Burn & Durran, 2007). Cependant, au fil du temps, plusieurs approches ont émergé, chacune avec sa propre conception de ce qui devrait être soumis à l'examen critique et de ce que constituait cet examen critique. Cette diversité d'approches est illustrée par le récit historique de l'évolution de la littératie médiatique présenté par Marcus Leaning (2019), que nous synthétisons ci-dessous en relation avec le développement de l'éducation aux médias vers une posture de responsabilité, impliquant progressivement la mobilisation de la capacité critique individuelle.

Tout d'abord, comme l'indique Leaning (2019) la naissance de l'éducation aux médias elle-même repose sur une critique, la critique des effets directs des médias, à travers la théorie des effets puissants, aussi appelée théorie de la « seringue hypodermique », signifiant que « les médias [injecteraient des] idées, attitudes, et modèles de comportement à des individus atomisés, passifs, et particulièrement vulnérables » (Dayan 1989, p. 93). L'éducation aux médias a ainsi été initialement conçue en réponse aux préoccupations issues des théories critiques marxistes, suscitées par les médias de masse tels que le phonographe, le cinéma, la radio et la télévision, ainsi qu'à l'émergence d'une

culture populaire jugée responsable de divers maux sociaux. À l'époque, l'objectif était d'instruire les enfants et les classes ouvrières afin de protéger la démocratie contre les menaces potentielles qu'elles représentaient. Cette phase initiale de l'éducation aux médias a été appelée « approche protectionniste ». Cette approche reposait sur deux hypothèses fondamentales : d'une part, les médias pouvaient avoir des effets préjudiciables en modifiant les valeurs et les sensibilités de la société dans son ensemble ou en affectant directement le bien-être des individus ; d'autre part, les médias pouvaient inciter les individus à faire du mal à d'autres personnes à cause de leur consommation médiatique. Cette approche mettait l'accent sur la compétence critique permettant de discriminer les médias. Elle a été intégrée dans le travail contemporain ouvertement marxiste de l'École de Francfort, où la culture de masse est considérée comme un élément central de l'« industrie culturelle », empêchant ainsi la formation d'une conscience de classe ouvrière (Bennett, 1982).

Une deuxième phase historique de la littératie médiatique se fonde, d'après Leaning (2019), sur le modèle de « démystification ». Apparue avec les études sémiologiques dans les années 1960, qui portent leur attention davantage sur les messages que sur les canaux qui les véhiculent, l'approche démystificatrice invite à exercer un esprit critique qui consiste à comprendre la signification des messages et leur cadre interprétatif. Les médias de masse sont étudiés en tant que produits des industries culturelles. Cette vision identifie le contenu médiatique comme intrinsèquement idéologique, les médias jouant un rôle important dans la justification des rapports de pouvoir envers ceux qui en sont le plus affectés. En conséquence, la tâche de l'éducation aux médias consiste à faire connaître au public la fonction idéologique et les méthodes utilisées par les médias, à « démystifier » les médias auprès de leur public (Penman & Turnbull, 2007). Le public prendra alors conscience de ce pouvoir et développera une « conscience éclairée ». Le travail du sémioticien Barthes (1957) est considéré comme ayant apporté deux contributions majeures. Tout d'abord, les médias ne peuvent jamais présenter directement le monde, ils ne peuvent que le représenter. Les médias ne sont pas un instrument transparent et médiatisent toujours notre vision du monde. Par conséquent, nous devons étudier la nature de la représentation dans les médias. Deuxièmement, Barthes a explicitement remis en question la distinction arbitraire entre haute et basse culture. Le travail de Barthes a contribué à un modèle d'analyse de gauche basé sur la classe qui s'oppose au modèle conservateur chargé de valeur de l'appréciation culturelle présent dans le modèle protectionniste (Leavis & Thompson, 1933).

La mise en œuvre de pratiques de démystification dans l'éducation aux médias a conduit à une approche visant l'*empowerment* du public et a été par la suite reconnue comme une forme de ce que Kellner appelle « littératie critique » (2000). L'aspect critique permet de considérer l'enseignement comme une activité qui responsabilise les étudiants face aux forces idéologiques et confère à l'enseignement une fonction politique. Cette approche reste populaire dans de nombreux domaines

de l'éducation aux médias et sous-tend plusieurs projets contemporains d'éducation aux médias tels que la campagne MIL CLICKS de l'UNESCO¹⁷. Certains courants de recherche se sont même spécialisés dans cette approche, comme les mouvements de *critical media literacy* (CML) et *critical information literacy* (CIL) qui consistent à appliquer la pédagogie critique freirienne aux objets de la littératie médiatique (médias) et de la littératie informationnelle, c'est-à-dire à faire porter la conscience critique sur la construction sociale et les dimensions idéologiques des médias (CML) ou de l'information (CIL) telle que définie par les documentalistes et bibliothécaires.

Toujours selon Leaning (2019), à partir du début des années 1990, une troisième approche appelée le modèle participatif ou créatif a intégré les développements de la théorie constructiviste. Fondé sur la critique du modèle transmissif des connaissances fondé sur la conception d'élèves passifs, le constructivisme issu des études en psychologie et pédagogie argue que la connaissance résulte d'un processus de construction active de la part de l'apprenant. De cette vision découlent des pratiques pédagogiques alternatives par rapport à la déconstruction des textes utilisée dans le modèle de démystification. Les méthodes typiques utilisées dans un cadre créatif/participatif comprennent : la pédagogie par projet, la production collaborative de textes médiatiques, les discussions structurées, l'enseignement mutuel entre élèves, la découverte et la recherche, ainsi que diverses autres méthodes (Fernback, 2014, cité par Leaning, 2019).

Parallèlement, Leaning précise que trois développements ont influencé l'évolution de la littératie médiatique. Tout d'abord, l'avènement et la diffusion généralisée de la technologie numérique ont modifié la manière dont le contenu médiatique est consommé. Deuxièmement, la conceptualisation des audiences et de la consommation médiatique a évolué, passant d'une vision de public passif à celle d'audiences actives et engagées (Buckingham, 1998). Enfin, la culture du « faiseur » a émergé, encourageant la production domestique de biens et de textes dans divers domaines (Gauntlet, 2013, cité par Leaning, 2019). Cette culture contribue aux approches de production créative de l'éducation aux médias, favorisant la collaboration. Une critique faite à cette approche participative est qu'elle a tendance à laisser de côté l'impact des possibilités technologiques et comment la technologie joue un rôle significatif dans la structuration de la nature de la production (Leaning, 2019).

Cette troisième approche dite participative de la littératie médiatique a pris une forme spécifique d'éducation aux médias « politique » en France, selon Laurence Corroy, qui explique comment le public est conçu comme un citoyen qui doit s'engager dans le monde pour sa propre émancipation. Dans cette approche, la critique porte alors davantage sur les inégalités qui composent les différents degrés de la fracture numérique, qui ségrèguent le public selon (1) son accès, (2) ses

¹⁷ <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy/mil-clicks>

usages, (3) les différences d'interprétation de l'information provenant de cette utilisation, et enfin, (4) les inégalités de socialisation qui résulte de ces différences d'accès, d'usages et d'interprétation (Plantard, 2016). C'est dans ce contexte politique que les journalistes ont pris un certain essor dans l'EAM, afin de procéder à un processus d'acculturation permettant aux apprenants de développer leur sens critique en analysant les médias d'information, en acquérant des connaissances sur la profession de journaliste, la création, la circulation et le traitement de l'information (Joubaire 2017, p. 4).

En suivant cette évolution historique, il devient manifeste que la perspective critique a connu une transformation progressive au cours des décennies. Afin de mettre en perspective cette évolution, nous proposons le tableau ci-dessous détaillant l'évolution de ce qui fait l'objet de la critique, la posture envers les médias, l'ancrage disciplinaire et le niveau d'analyse associé.

	1890-1960 Modèle protectionniste	1960-1990 Modèle de démystification	1990- ... Modèle participatif ou créatif
Objet de la critique	Émancipation vis-à-vis des effets puissants des médias sur le public	Réflexivité sur les messages idéologiques véhiculés par les médias	<i>Empowerment</i> lié à des usages médiatiques
Posture envers les médias	Posture d'opposition (contre les médias)	Posture d'interaction (face aux médias)	Posture d'appropriation (avec les médias)
Ancrage disciplinaire	Théorie critique marxiste, puis Ecole de Francfort	Approches culturelles et sémiologiques	Approches psychologiques et pédagogiques
Niveau d'analyse	Macro (société)	Meso (groupes socioculturels et minorités)	Micro (individus et collectifs)

Tableau 4. Schéma des caractéristiques des modèles successifs de la littératie médiatique, élaboré à partir de Leaning (2019).

Comme on le voit sur ce tableau, la perspective critique a évolué en passant d'une dimension critique collective (macro) à une dimension plus axée sur l'individu (micro). Cette évolution implique un changement de focalisation : au lieu d'interroger les effets des médias en tant que technologies sur l'ensemble de la société, l'accent est désormais mis sur les capacités individuelles de chaque personne à exercer un esprit critique pour s'approprier ces technologies/médias sans en subir les effets préjudiciables.

Ce développement s'inscrit en parallèle à l'avènement des approches cognitives concernant les compétences liées à l'esprit critique et à la pensée critique. Ces compétences sont définies comme les

aptitudes individuelles permettant d'évaluer systématiquement les informations, les idées, les croyances et les arguments de manière méthodique. Dans la section à venir, nous prévoyons de fournir des repères pour situer ces approches cognitivistes qui continuent de prévaloir dans le domaine de la littérature médiatique à ce jour. Dans la section suivante, notre objectif consistera à examiner les perspectives prédominantes ainsi que leurs lacunes, dans le but de mieux cadrer notre propre approche en ce qui concerne l'agir critique.

1.2 Education aux médias et esprit/ pensée critique : les limites d'une perspective dualiste et cognitiviste

Malgré le consensus sur le rôle central de la dimension critique dans l'éducation aux médias, l'intérêt pour l'esprit critique ou la pensée critique s'étend également au-delà du champ de l'éducation aux médias. Par conséquent, deux axes distincts se sont développés : d'un côté, l'éducation aux médias avec ses aspects critiques, et de l'autre, l'esprit critique ou la pensée critique, qui sont définis comme un ensemble de dispositions favorisant la réflexion critique, ainsi qu'un ensemble de compétences pour la pensée critique. L'idée sous-jacente à cette perspective dualiste entre éducation aux médias et esprit critique est que certaines compétences se recoupent dans les deux domaines, et qu'il conviendrait d'identifier ces compétences pour mieux comprendre comment l'éducation aux médias contribue au développement de la pensée ou de l'esprit critique. L'éducation aux médias a ainsi mis l'accent sur sa relation avec l'esprit critique dès ses débuts.

Dès les premiers travaux portant sur les médias et les jeunes publics, l'esprit critique a été en apparence un déterminant consensuel de la recherche fondamentale. Il paraissait une évidence et une nécessité que les jeunes développent leur esprit critique. Pourtant, les implicites théoriques orientaient très différemment ce qui était attendu et espéré de cet esprit critique (Geneviève Delaunay-Jacquinet, 1997). (Corroy-Labardens, Barbey et Kiyindou 2015, p. 6)

En français, les termes « esprit critique » et « pensée critique » sont deux traductions possibles d'un seul terme en anglais : « critical thinking ». Ce terme a été pensé par le mouvement critical thinking sur la base des théories d'Ennis¹⁸ (1987, 1991, 1996), Lipman (1987), ou encore Paul & Binker (1990) et s'intéresse à la fois aux capacités (*abilities*) et aptitudes (*dispositions*) critiques. En français, des auteurs comme Boisvert (1999) ont différencié ces deux attributs de capacités et aptitudes en

¹⁸ Pour Ennis (1985), la pensée critique est « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (dans Boisvert, 2000, p. 12 cité par Visscher et Latinis 2015, p. 106).

distinguant esprit critique et pensée critique. Boisvert identifie deux aspects fondamentaux de l'esprit critique : d'une part, la capacité à reconnaître la valeur d'un raisonnement approprié, et d'autre part, l'inclination à croire en ce raisonnement et à agir en conséquence (1999 : 27) (Mahmoudi, 2020). Selon cette perspective, l'esprit critique réfère alors à l'attitude critique nécessaire pour mettre en œuvre le processus de pensée critique. Ainsi, malgré leur proximité sémantique, nous pouvons établir que l'« esprit » renvoie davantage à une configuration mentale, et l'esprit critique à une disposition de l'esprit favorable à la critique, tandis que la « pensée » renvoie à un processus mental en cours d'action. Néanmoins, dans les faits la distinction n'est pas toujours aussi claire et le lexique ne se limite pas aux notions d'esprit ou pensée critique. L'analyse lexicologique de Mahmoudi (2020) a recensé 22 variantes de la formule : sens critique, jugement critique, compréhension critique, pensée critique... qui attestent de l'existence de différentes formulations de l'esprit critique et de son haut potentiel de « polydiscursivité » (Charaudeau, 2009 : 9). Comme les notions d'esprit critique et pensée critique sont dominantes dans les discours institutionnels, ce sont sur ces derniers que nous choisissons de nous attarder, et plus particulièrement sur les limites qui leur sont inhérentes.

1.1.1 Perspective de l'esprit critique et mythe de la « tête bien faite »

La conception de l'esprit critique en tant que disposition de l'esprit, un trait de personnalité, plutôt qu'un ensemble de dispositions activées ou inhibées en situation¹⁹, pose un problème fondamental. La notion d'esprit critique incite à une distinction entre les individus qualifiés de « têtes bien faites », capables de remettre en question, analyser et évaluer systématiquement les informations, les idées, les croyances et les arguments, et les autres. Cette conception génère en réalité le mythe d'un « penseur critique » qui semble se placer au-dessus de toute forme de discours, en ayant toujours le recul nécessaire pour l'aborder. Des chercheurs comme Glatthorn et Baron (1985) ont cherché à définir l'essence de l'esprit critique comme un idéal à atteindre, décrivant les caractéristiques de l'esprit critique :

- *Il s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté.*
- *Il fait preuve d'autocritique, examine les différentes possibilités offertes et recherche des preuves corroborant les aspects opposés d'une situation.*
- *Il réfléchit, délibère et effectue des recherches approfondies lorsque nécessaire.*

¹⁹ Nous avons expliqué notre perspective des dispositions comme plurielles et contradictoires dans le chapitre 2.

- *Il accorde de la valeur à la rationalité et a confiance en l'efficacité de la pensée.*
- *Il définit ses objectifs en profondeur, prêt à les réviser si nécessaire.*
- *Il fournit des preuves mettant en cause les choix faits par la plupart des individus (Glatthorn et Baron, 1985, cité dans Visscher et Latinis, 2015, p. 105).*

Certains chercheurs comme Boisvert vont jusqu'à évoquer le concept de « penseur fort » pour mettre en lumière les caractéristiques distinguant les individus les plus compétents dans ce domaine. Les caractéristiques du « penseur fort » englobent l'humilité intellectuelle, impliquant la prise de conscience de ses propres limites et la sensibilité aux biais personnels, le courage intellectuel pour évaluer équitablement des idées différentes, l'empathie intellectuelle pour comprendre les perspectives d'autrui, l'intégrité intellectuelle pour maintenir la cohérence et la rigueur dans la pensée, la persévérance intellectuelle dans la recherche de la vérité, la foi en la raison comme outil de prise de décision à long terme, ainsi que le sens intellectuel de la justice pour évaluer objectivement les points de vue (Boisvert, 2000, p. 22-23, cité par Visscher et Latinis, 2015, p. 108–109). Les termes d'humilité, de courage, d'empathie, d'intégrité et de persévérance renvoient directement à des valeurs morales et sont décrits comme des normes de conduite que tout individu devrait chercher à atteindre, représentant ainsi des valeurs de distinction sociale. En somme, cette approche construit un idéal, voire un mythe, du penseur critique, comportant le risque de discriminer les individus qui n'incarnent pas de telles valeurs morales.

1.1.2 Perspective de la pensée critique comme un processus universel

Les théories relatives au mouvement de la pensée critique en tant que processus ne présentent pas nécessairement une perspective essentialiste des qualités morales propres à un esprit critique, toutefois, elles demeurent souvent ancrées dans une approche cognitiviste du processus, négligeant les situations et les contextes d'application de la pensée critique. Selon Brookfield (1987), la pensée critique est un processus qui peut être décomposé en cinq phases distinctes, à savoir :

1. L'émergence d'une situation inattendue générant un inconfort interne.
2. L'évaluation de la situation.
3. La recherche d'explications, de solutions et d'explorations.
4. La conception de différentes perspectives adaptées à la situation.
5. L'intégration des idées pour restaurer un confort interne (Brookfield, 1987 cité par Visscher et Latinis, 2015, p. 104).

Ce processus présente des similitudes frappantes avec le processus d'enquête décrit dans la théorie de l'enquête de Dewey. Selon Dewey (1938/2006), il existe cinq étapes dans la démarche d'enquête, illustrées par :

1. L'émergence d'une situation indéterminée, générant le doute.
2. L'institution du problème, marquée par la « problématisation » et une analyse réflexive de la situation.
3. La détermination de la solution du problème, impliquant l'élaboration de suggestions ou d'hypothèses d'action.
4. Le raisonnement ou l'expérimentation des suggestions, où les hypothèses sont testées et évaluées.
5. Le caractère opérationnel des faits-significations, où l'apprentissage et la compréhension sont mis en évidence.

Malgré l'utilité de cette approche processuelle pour comprendre comment les élèves mettent en œuvre leur pensée critique pendant une activité, une limitation demeure. La pensée critique est définie comme un processus universel qui semble s'appliquer de la même manière, quelles que soient les circonstances ou le domaine. Cependant, Johnson (1992) a souligné que la pensée critique dépend de l'information et des connaissances sur l'objet d'étude, ainsi que de la dimension affective pouvant influencer sa mise en œuvre en situation (cité par Visscher et Latinis, 2015, p. 106). McPeck a également souligné que la pensée critique varie selon les contextes et les domaines de connaissance, ne pouvant pas être enseignée en général, mais se développant spécifiquement dans un contexte donné (cité par Visscher et Latinis, 2015, p. 107). En 2007, le psychologue de l'éducation Willingham a contesté l'éducabilité de l'esprit critique au motif que les capacités générales reposent en fait plus que prévu sur la connaissance des contenus, de sorte que leur éducation pose un problème de transfert d'un domaine à l'autre (Pasquinelli et Bronner 2022). Ces recherches remettent donc en question la possibilité de transférer la pensée critique d'un contexte à un autre, car elle dépend des connaissances et des normes spécifiques à chaque domaine. Elles entrent en faveur d'une approche dite « the infusion approach » (Swartz and Parks, 1994) qui intègre l'enseignement de la pensée critique dans des pratiques d'enseignement basées sur la connaissance des contenus d'enseignement. Dans le contexte de la littératie médiatique, cette approche permet de prendre en compte le contexte de la recherche d'information et de la production numérique, et de mettre en avant le concept d'agir critique pour définir ce que signifie exercer sa pensée critique dans la situation médiatique qui nous intéresse. Elle reconnaît aussi l'importance de la dimension affective et des connaissances liées au sujet, afin de combler les lacunes des perspectives cognitivistes de la pensée critique. En ce sens, nous soutenons cette approche, davantage compatible avec le positionnement théorique défendu dans cette thèse.

1.1.3 Les limites liées aux perspectives positivistes

La dernière limite que nous souhaitons aborder concerne principalement l'évolution récente de la notion d'esprit critique dans le domaine public. En effet, l'approche récente de l'enseignement de l'esprit critique telle que présentée par Pasquinelli et Bronner (2022), dans un rapport au Conseil scientifique de l'Éducation nationale en France, s'inscrit dans une perspective positiviste, soulevant deux préoccupations majeures. Premièrement, cette perspective oriente le débat vers la distinction entre vrai et faux selon une approche scientifique de la recherche de « la » vérité. Deuxièmement, elle néglige de prendre en compte les enjeux institutionnels liés au contexte de production de l'information, négligeant de fait l'importance du cadre interprétatif pour analyser une information, qui est toujours ancrée dans un contexte social.

Les auteurs du rapport définissent l'esprit critique comme « un ensemble de capacités qui permettent d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles en vue d'une prise de décision, et de calibrer correctement sa confiance en ces informations selon les résultats de l'évaluation » (Pasquinelli, Farina, Bedel, et Casati, 2020). Cependant, en se concentrant sur l'évaluation de la qualité épistémique des informations, les auteurs limitent l'esprit critique aux compétences permettant d'identifier les fausses informations, négligeant de nombreuses autres compétences essentielles au processus de pensée critique, comme nous le développerons dans la dernière section de ce chapitre consacrée à la définition de l'agir critique dans l'activité médiatique proposée dans le cadre de notre dispositif de recherche.

Par ailleurs, cette ambition de lutter contre les fausses informations repose sur la croyance gnostique qu'il existe une vérité absolue et qu'il faut réduire l'incertitude associée à chaque situation. Cette ambition est influencée à la fois par une perspective scientifique de l'information empruntée aux sciences expérimentales et par la posture de l'école, où les éléments inconnus et l'incertitude sont perçus comme problématiques pour les enseignants et les élèves. En effet, selon Lehmans (2021), « l'enseignement repose sur la transmission de savoirs et compétences stables qui n'appellent pas de remise en cause » (Lehmans, 2021, p. 61). Comme le souligne Lehmans, « la mise en œuvre d'une démarche visant à apprendre à penser et agir dans un monde incertain est rarement abordée dans les programmes et les documents pédagogiques » (Lehmans 2021, p. 73).

De cette approche positiviste découle une perspective républicaine de l'esprit critique, présentée comme objective. Cette interprétation est étayée par la thèse de Mahmoudi (2020), basée sur une analyse discursive de 49 textes institutionnels (4 textes prescriptifs (lois, décrets, arrêtés), 30 textes de préconisation, recommandation (programmes scolaires, circulaires de rentrée, pages Eduscol, 6 textes de médiatisation (séminaires, dossiers de presse, manifestations académiques), et 9 textes

internationaux et européens concernant l'Éducation aux Médias et à l'Information). L'Éducation Morale et Civique (EMC) et l'Éducation aux Médias et à l'Information (ÉMI) ont été renforcées à la suite des attentats, de janvier et novembre 2015 en France, dans le but de cultiver un esprit critique visant à promouvoir l'engagement moral et citoyen (Mahmoudi, 2020). Selon la chercheuse, cette approche place les compétences critiques de l'élève au service de la promotion des valeurs et de la pensée républicaine (Mahmoudi 2020).

En réponse aux limites évoquées précédemment, nous procédons à un déplacement conceptuel en nous orientant vers le concept d'agir critique. Dans la section suivante, nous définirons les éléments structurants de cet agir, en mettant en évidence les aspects où notre approche diffère de celle de l'esprit critique ou de la pensée critique.

2 Éléments de cadrage de l'agir critique en littératie médiatique

Dans cette partie, nous présentons les fondements de notre approche de l'agir critique, avant de détailler, dans la section suivante, comment cet agir se concrétise dans le contexte de l'activité médiatique proposée aux élèves dans le cadre de notre projet de recherche LM-ados. Cette section se décompose en deux étapes. Tout d'abord, nous mettons en évidence comment notre conceptualisation de l'agir critique permet de surmonter certaines limitations associées aux approches positivistes et cognitivistes de la pensée critique. Ensuite, nous clarifions notre propre définition de l'agir critique en la confrontant aux approches en littératie médiatique critique, tout en mettant en évidence les limites inhérentes à notre dispositif méthodologique.

2.1 Une conception à rebours des approches cognitivistes et positivistes de l'esprit critique

L'agir critique se distingue de la pensée critique par plusieurs aspects que nous allons explorer en détails ci-dessous en utilisant un cadrage fondé sur trois paires d'oppositions afin de surmonter les limites inhérentes aux approches cognitivistes. Les trois oppositions que nous allons présenter sont : gestion de l'incertitude vs. recherche de vérité, démarche réflexive vs. attitude sceptique et pratique sociale située vs. compétence générique.

2.1.1 Gestion de l'incertitude vs. recherche de la vérité

Une distinction fondamentale entre notre approche et les perspectives positivistes de la pensée critique réside dans notre volonté de maintenir une place pour l'incertitude, même après le processus d'enquête, en reconnaissant que toute argumentation ne conduit pas nécessairement à une certitude épistémique (Battersby et Bailin, 2018). Deux travaux, ceux de Lehmans (2021) et Andersson (2021), justifient ce positionnement de manière complémentaire.

Lehmans considère que le contexte actuel de l'information médiatique et numérique est imprégné d'incertitude. Plutôt que de prôner la réduction de l'incertitude, Lehmans souligne la nécessité d'enseigner la gestion de l'incertitude. Ce point de vue, qui met l'accent sur le développement de compétences pour naviguer dans un paysage informationnel complexe, trouve un écho dans les travaux de Brenda Dervin sur la création de sens (sense-making). Dervin soutient que l'information ne se transforme en connaissance que lorsqu'elle est intégrée dans le processus actif de création de sens d'un individu (Dervin, 2010).

One of these premises is that human beings make and unmake information in times and spaces, in dialogue. The second is that information is made despite and at the same time in human fallibilities. The third is that information can capture at best only a portion of reality for there is inherent discontinuity in reality itself. The combination of these three ideas suggests that all knowledge is inherently fallible and must be humbled to the time and place and procedurings of its origins (Dervin, 2010, p.995)

En d'autres termes, il ne suffit pas de simplement "consommer" de l'information pour que celle-ci devienne utile. L'individu doit activement interroger l'information, la confronter à ses propres expériences, ses besoins et ses objectifs pour lui donner du sens (Dervin, 2010). Ce processus, intrinsèquement lié au contexte et aux particularités individuelles, complexifie la notion de "vérité objective" et met en lumière l'importance d'une approche subjective de la connaissance.

Les travaux de Chatman sur la "pauvreté informationnelle" mettent en évidence l'existence de "mondes clos" où la méfiance envers les informations extérieures et la peur des potentielles conséquences négatives²⁰ liées à l'information conduisent les individus à se replier sur des sources

²⁰ Chatman décrit l'exemple de femmes en résidence de retraite choisissant de garder privés leurs problèmes les plus graves par crainte de perdre l'affection de leurs enfants, risquant ainsi non seulement d'être évitées par eux, mais aussi d'être considérées comme de « pauvres petites » ("poor dears") par les autres résidents parce qu'elles seraient abandonnées par leur progéniture. En conséquence, les femmes se sont engagées dans des recherches d'informations pertinentes mais de faible importance, souvent des informations

d'information limitées (Chatman, 1996). Dans cette perspective, l'enseignement de la gestion de l'incertitude devrait non seulement permettre aux individus de développer des compétences critiques pour évaluer l'information, mais aussi les encourager à s'ouvrir à des points de vue et des sources d'information variés, dépassant ainsi les frontières des "petits mondes" décrites par Chatman (1996).

Ce point de vue est en contradiction avec la conception de la pensée critique comme un processus de démystification et de révélation de significations cachées, telle que promue par Valsamidis (2016). Comme le souligne Andersson (2021), la démystification des significations cachées et la capacité à discerner les arguments fallacieux sont enracinées dans la tradition critique et l'histoire intellectuelle occidentale, s'appuyant sur l'héritage des Lumières et de la révolution scientifique (Latour, 2004; Kubok, 2017). Andersson remet en question l'impulsion gnostique sous-tendant cette focalisation sur les failles et les incohérences des textes externes, qui suppose que l'étudiant peut acquérir une connaissance sur la véritable nature de la réalité.

La littératie médiatique partage de nombreuses présomptions avec la propagande antidémocratique basée sur des théories du complot concernant la manipulation médiatique : les analyses de la concentration de la propriété médiatique, la critique de l'idéologie et des biais dans les informations en sont des exemples. Ce mode de raisonnement est tout aussi efficace pour démanteler les déclarations pro-démocratiques que pour réfuter la propagande antidémocratique. (Andersson 2021, p. 13, traduit de l'anglais)

Eco (1992) met également en garde contre la raison gnostique en raison de son caractère élitiste, puisqu'elle promet l'illumination à seulement quelques initiés, auto-proclamés penseurs critiques (Eco, 1992 cité par Andersson 2021, p. 13). Cependant, il est important de noter que la pensée critique est sujette à des interprétations variées, et chacun peut l'adapter à sa propre perspective. Cela signifie que même les partisans de théories conspirationnistes peuvent utiliser les mêmes arguments que ceux issus de l'élite politique et symbolique pour légitimer leur discours en tant que pensée critique. Ils se servent eux-mêmes de la même rhétorique que les défenseurs de l'esprit critique, bien que souvent en ignorant l'honnêteté face à leurs propres biais personnels et la prudence dans leurs jugements.

généralisées qui se produisent dans les expériences quotidiennes des résidents, ayant pour but d'aider les femmes à s'engager dans des conversations quotidiennes, à rester informées des événements locaux ou à stimuler une certaine curiosité voyeuriste, comme des discussions sur les médias ou les personnalités publiques (Chatman, 1996, p.203).

Les propagandistes se décrivent comme étant "red-pilled", c'est-à-dire ceux qui ont réussi à percer le camouflage orchestré par les médias établis (Munn, 2019). Ce sont eux qui sont réellement curieux, informés et qui préfèrent la raison à l'émotion. Ils se voient comme ouverts d'esprit (c'est-à-dire non aveuglés par la rectitude politique) et diligents dans la recherche d'informations (des informations que l'élite ne veut pas qu'ils trouvent). Dans les défis et les attaques contre la démocratie par le populisme et l'extrémisme, nous avons vu comment les propagandistes utilisent les outils et caractéristiques de la pensée critique pour étouffer la pensée critique. Le résultat a été décrit comme une "post-vérité" ou une "résistance aux faits", où les partisans de la démagogie populiste semblent être immunisés contre les contre-arguments et les preuves scientifiques (par exemple, le changement climatique, la migration). Parfois, cette position mène à la croyance en des théories du complot. (Andersson, 2021, p. 6, traduit de l'anglais)

Comme nous l'avons vu, dans le domaine éducatif, l'incertitude a souvent peu de place en raison d'une approche traditionnelle de l'école visant à transmettre des savoirs. Nous remettons en question ici le cadre éducatif ayant utilisé souvent le terme "critique" de manière ambiguë, en l'associant parfois à des valeurs liées à la correction politique, telles que la critique de l'idéologie ou de l'hégémonie, ou en l'utilisant comme exercice de style où les élèves apprennent à reproduire les points de vue de l'enseignant au lieu de développer leurs propres opinions (Buckingham, 2003, cité par Andersson, 2021). Cependant, le concept de contrat didactique, défini comme une dialectique entre l'incertitude et la connaissance (Sarrazy 1995, cité par Lahemans, 2021), offre une alternative. Dans ce contrat didactique, les élèves doivent placer leur confiance dans la capacité des enseignants à les guider dans la construction de leur savoir (Lehmans, 2021).

L'enjeu majeur n'est donc pas tant de chercher à rétablir des certitudes, ce qui supposerait l'existence d'une vérité unique, mais plutôt d'aider les individus à développer leurs connaissances dans un domaine donné. Cela implique de cultiver leur capacité à gérer l'incertitude, à poser des questions et à reconnaître que le développement des connaissances ne conduit pas à plus de certitude, mais à davantage d'incertitude (Tricot, 2004 cité par Lehmans, 2021, p.64).

2.1.2 Démarche réflexive vs. attitude sceptique

Ce changement de posture vis-à-vis de l'incertitude aboutit à un changement de posture d'une attitude sceptique à une démarche réflexive ouverte et curieuse. Ce changement est légitimé par le fait qu'un scepticisme excessif, qui remet en question la réalité à travers la méfiance et le doute envers les

affirmations, peut conduire à une situation où tout peut être remis en question (Andersson, 2021). boyd (2018) indique que l'enseignement traditionnel de la pensée critique, centré sur la méfiance et le doute, peut ainsi mener à des résultats opposés à l'intention initiale. Les étudiants formés à remettre en question l'autorité et à développer une attitude sceptique peuvent être plus susceptibles de tomber dans des théories conspirationnistes, au lieu de développer un esprit critique solide et un jugement informé. Nygren & Guath (2019) ont d'ailleurs montré que plus les étudiants pensent avoir développé leur esprit critique, moins ils sont susceptibles d'identifier les fausses informations. Cette constatation suggère que la méfiance et le scepticisme associés à la pensée critique peuvent conduire à une impasse.

Face à ces limites, Andersson (2021) propose une approche basée sur l'ouverture d'esprit, la réflexivité et la curiosité, en martelant que la curiosité est plus critique que la méfiance. De même, Cordier (2021) défend l'idée que la confiance est essentielle pour promouvoir une démocratie plus solide. Barbier et Seurat (2023) mettent également l'accent sur le rôle de la réflexivité, par opposition à la notion de métacognition, usitée dans le rapport de Pasquinelli *et al.* (2022), qui ne renvoie qu'à la réflexion sur son processus d'apprentissage. Selon les deux chercheuses, le concept de réflexivité permet de reconnaître l'influence des éléments sociaux, politiques et culturels dans notre compréhension du monde. Cela encourage donc à explorer ces éléments au lieu de simplement les identifier, la réflexivité étant présentée comme une ouverture à l'altérité et une compréhension des différents cadres interprétatifs, plutôt qu'une recherche de vérité.

2.1.3 Des pratiques sociales à cultiver vs. une compétence générique à acquérir

L'un des débats historiques portant sur la pensée critique s'est centré sur la question de savoir si la pensée critique devait être définie comme compétence générique ou spécifique à un domaine particulier. D'un côté, certains soutiennent que la pensée critique est une compétence générale que l'étudiant peut acquérir et appliquer dans tous les domaines (e.g. Ennis, 1962), tandis que d'autres estiment qu'elle se développe à partir des connaissances spécifiques acquises dans un domaine donné et n'est donc applicable qu'à ce domaine (Mc Peck, 1981).

Cette divergence de points de vue a des implications importantes pour l'enseignement de la pensée critique. Si la pensée critique est considérée comme une compétence générale, cela pourrait conduire à la discrimination entre ceux qui la possèdent et ceux qui ne la possèdent pas, ce qui évoque le concept du « mythe de la tête bien faite ». De plus, cela pourrait impliquer qu'il suffit d'enseigner un ensemble de connaissances et de compétences liées à la pensée critique, accompagné de dispositions

favorables, pour appliquer efficacement la pensée critique à n'importe quel sujet. Cependant, cela ignore la dépendance de la pensée critique vis-à-vis du domaine dans lequel elle est exercée, ainsi que des connaissances spécifiques de l'individu sur le sujet.

Dans l'étude de Nygren *et al.* (2018) déjà mentionnée plus haut, les chercheurs ont comparé les résultats des tests de pensée critique avec les notes globales et les performances dans quatre matières de l'enseignement suédois :

Les résultats de l'étude ont montré une forte corrélation entre les notes et la pensée critique dans des matières spécifiques, suggérant ainsi que la pensée critique est étroitement liée au domaine de la matière étudiée. et une faible interconnexion des compétences en pensée critique entre les matières. En résumé, les élèves obtenant de meilleures notes dans une matière spécifique obtenaient également des scores élevés aux tests mesurant la pensée critique liée à cette matière, tandis qu'il était rare que les élèves obtiennent des scores élevés en pensée critique dans plusieurs matières. Cette constatation semble étayer l'idée que la pensée critique est une compétence spécifique à un domaine. (Andersson 2021, p. 7, traduit de l'anglais)

En nous appuyant sur ces constatations, nous soutenons que la pensée critique ne peut pas être réduite à une compétence générale, mais doit être envisagée comme une praxis sociale à cultiver, avec des outils méthodologiques spécifiques dans chaque domaine disciplinaire. Par conséquent, il est essentiel d'enseigner les démarches critiques par domaine, pour permettre aux individus de mobiliser cette pratique en fonction du contexte et de leurs connaissances spécifiques. Cette perspective est entièrement compatible avec notre approche de l'agir compétent, conçu comme un agir situé dans lequel mettre en œuvre une démarche critique peut constituer un critère de compétence ou s'avérer inefficace selon les objectifs définis dans la situation spécifique.

Par conséquent, nous pouvons conclure que l'agir critique dans le contexte d'une recherche et production médiatique est inextricablement lié à la fois au sujet sur lequel porte la recherche et la production, comme domaine de connaissance de référence, mais aussi à la littératie médiatique, regroupant l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires pour pouvoir engager un agir critique en son sein.

2.2 Agir critique et littératie médiatique (critique)

Après avoir cadré l'intérêt de faire appel au concept d'agir critique par rapport à celui de pensée ou esprit critique, nous souhaitons revenir aux racines du concept et préciser notre positionnement par rapport au courant de recherche dans lequel il s'inscrit, la littératie critique.

Notre concept de l'agir critique mêle celui de l'agir compétent présenté au chapitre 2 et le concept de démarche d'enquête critique issu de la théorie de l'enquête de Dewey, qui a donné naissance au terme "critical inquiry" en anglais, lequel a également inspiré le mouvement de la pensée critique (comme nous l'avons abordé plus haut). L'enquête critique, à l'image de la pensée critique, se définit comme un processus de recherche et de réflexion systématique visant à explorer de manière approfondie et critique des questions, des idées, des problèmes ou des situations. Son objectif majeur est de remettre en question les idées préconçues, d'examiner les multiples perspectives, de comprendre les contextes plus vastes et de parvenir à des conclusions éclairées. Elle implique souvent une réflexion approfondie, une analyse des preuves, une prise en compte des implications, et une ouverture à la remise en question.

Toutefois, la conception de la démarche d'enquête critique se démarque de la pensée critique par son ancrage théorique dans la littératie critique, et notamment des approches de pédagogies critiques comme celle d'Henry Giroux (1994) ou Paulo Freire, célèbre pour son approche de la pédagogie des opprimés (1970, 1974). La pédagogie critique vise à promouvoir une éducation libératrice qui encourage la réflexion et la transformation sociale, perspective correspondant à notre visée axiologique en termes de développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Le Bossé, 2003).

Dans le sillage de la littératie critique et avec l'évolution technologique de notre environnement contemporain, a émergé la littératie médiatique critique. Celle-ci englobe la compréhension des textes médiatiques en tant que pratiques sociales et culturelles, la participation médiatique critique qui encourage les individus à s'engager dans la création de médias pour exprimer leurs propres voix, et la réflexion critique sur les messages médiatiques pour discerner les intentions, les perspectives et les influences culturelles (cf. Kellner & Share, 2005, 2007). Les chercheurs en littératie médiatique critique soulignent notamment l'importance de la réflexion sur le rôle des médias dans la société, la construction de la réalité et la représentation culturelle. Ils encouragent les apprenants à s'interroger sur la manière dont les médias façonnent nos perceptions et nos croyances, ainsi qu'à reconnaître leur propre positionnement en tant que consommateurs et producteurs de médias. Comme l'expriment Alverman, Moon et Hagood, la littératie médiatique critique vise à comprendre « la manière dont les textes imprimés et non imprimés qui font partie de la vie quotidienne contribuent à construire leur

connaissance du monde et les différentes positions sociales, économiques et politiques qu'ils occupent en son sein (Baker & Luke, 1991; Christian-Smith, 1997; Luke, 1997 cités par Alverman, Moon et Hagood, 1999, traduit de l'anglais). En ce sens, la littératie médiatique critique « vise à créer des communautés de lecteurs et d'écrivains actifs en mesure d'exercer un certain degré d'agentivité dans le choix des positions textuelles qu'ils adopteront ou auxquelles ils résisteront lorsqu'ils interagissent dans des contextes sociaux et culturels complexes (Buckingham, 1998; Hilton, 1996; Luke, 1998 cités par Alverman, Moon et Hagood, 1999).

Dans le cadre de l'activité de recherche et de production médiatique proposée aux adolescent-e-s participant à notre enquête, nous n'évaluons pas directement la conscience critique des élèves concernant leur position sociale, économique et politique. Cependant, dans une perspective de compétence située, nous explorons comment ils agissent en situation pour démontrer leur compréhension de leur rôle en tant que consommateurs et producteurs de médias. Notre concept de l'agir critique s'inspire du mouvement de la littératie médiatique critique, mais notre activité ne met pas nécessairement l'accent sur la compréhension de la manière dont le système médiatique influence leur position sociale dans la société. Au lieu de cela, notre agir critique se concentre sur leur perspective sur le sujet abordé, en tenant compte des influences culturelles et institutionnelles sur leur cadre d'interprétation. Dans notre activité, les élèves ont la liberté de choisir leur sujet, ce qui conduit à deux types de démarches critiques différentes. Certains choisissent des sujets de société qui exigent une compréhension approfondie du contexte institutionnel et des enjeux sociaux, tandis que d'autres optent pour des sujets d'intérêt personnel visant à partager des informations avec le public. Ces différences se traduisent par des démarches critiques distinctes, notamment dans l'évaluation de la fiabilité et de la pertinence des documents trouvés au cours de la recherche par rapport au contexte institutionnel et aux enjeux de représentation médiatique et culturelle qu'ils sous-tendent. Cependant, notre dispositif évaluatif ne favorise pas nécessairement l'analyse de la manière dont le traitement médiatique affecte leurs représentations du sujet. Cette absence constitue une limite de notre étude, que nous aborderons lors de la discussion. Pour autant, notre analyse qualitative permet d'éclairer les résultats de l'analyse quantitative et de comprendre comment le choix d'un sujet « politique » a pu influencer l'engagement des élèves et leur agir critique en situation.

Ainsi, au sein de l'évaluation des productions des élèves, notre objectif est de mesurer leur capacité à juger de la fiabilité et de la pertinence des documents par rapport au contexte institutionnel et aux enjeux liés aux représentations médiatiques et culturelles et leur capacité à exprimer cette fiabilité et pertinence dans leur production médiatique, en tenant compte des mêmes enjeux. En fin de compte, nous évaluons ce que leur manière de produire et de rechercher révèle de leur compréhension des textes médiatiques et du rôle de la participation médiatique dans une perspective

critique. En d'autres termes, bien que notre opérationnalisation de l'agir critique reste ouverte à la conscience critique des problèmes sociaux au cœur de la société et du rôle des médias dans leur construction, elle ne se limite pas à cette perspective et ne l'impose pas dans le cadre de l'activité médiatique proposée. Au lieu de cela, notre approche offre une compréhension plus large qui place les informations dans un contexte de littératie médiatique dans lequel nous avons besoin de repères pour pouvoir évoluer. Ces repères sont basés sur des critères tels que la fiabilité, la pertinence, l'évidence et l'adaptation aux destinataires, que nous allons à présent exposer.

3 Circonscription des critères d'évaluation de l'agir critique

Comme précédemment expliqué, l'agir critique se définit au regard du cadre disciplinaire dans lequel il s'exerce. Dans ce cas précis, ce cadre disciplinaire est celui des sciences de l'information et de la communication (SIC). Par conséquent, c'est au sein des SIC que nous puisons les théories nécessaires pour encadrer les composantes de l'agir critique lors de la production d'un article à visée informative résultant d'une recherche documentaire. En ce sens, nous nous appuyons d'une part sur les théories liées à l'évaluation de l'information pour structurer les éléments de l'agir critique dans le contexte de la recherche documentaire. D'autre part, nous nous inspirons des théories de la communication à visée informative pour encadrer l'agir critique lors de la production médiatique.

3.1 Conceptualisation des critères d'évaluation critique de l'information

Le domaine des sciences de l'information-documentation s'est particulièrement investi dans la quête de critères objectifs pour évaluer la valeur de l'information (par exemple, Serres (2012), Boubée (2018), Simonnot (2007), Sperber et Wilson (1989), Broudoux (2007), Dalbin (2002), Saracevic (2007), Hiligoss et Rieh (2008)). Notre démarche a consisté à repérer, dans la littérature consacrée à l'évaluation de l'information, des critères d'évaluation de l'information qui engageaient l'apprenant dans une perspective critique vis-à-vis de son sujet de recherche. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'ouvrage de Serres (2012) comme point de départ pour éclairer nos choix conceptuels.

3.1.1 Le critère de fiabilité

Serres (2012) recense quatre principales notions permettant d'examiner les pratiques d'évaluation de l'information en ligne : la crédibilité, l'autorité, la qualité de l'information et la

pertinence. La notion de crédibilité est l'une des notions les plus usitées dans la littérature scientifique. Elle se définit comme « qualité de ce qui est croyable, possible ou vraisemblable » (Rey (dir.), 2000, p.942). La notion de crédibilité est semblable à celle de fiabilité, fiable signifiant « digne de confiance ». cependant, la notion de crédibilité inclut la racine du terme « croyance », ce qui crée une "ambiguïté entre la confiance et la croyance, car ces deux notions forment finalement la base de la crédibilité : à la fois ce qui est « digne de confiance » et ce qui est « digne d'être cru » (Serres, 2012, p. 116). Quatre types de crédibilités ont été distinguées par Fogg et Tseng :

- *La crédibilité présumée, celle qui repose sur les stéréotypes, les représentations préalables et les hypothèses des usagers vis-à-vis d'une source, d'une personne, d'un site web, etc.; et c'est cette crédibilité présumée, qui nous fait attribuer une crédibilité plus forte à un ami qu'à un vendeur, pour nous dire la vérité sur un produit, par exemple;*
- *La crédibilité réputée, est liée à l'affiliation d'un auteur ou d'un document à une institution, une source ou un média reconnus, à la notoriété, etc. ainsi c'est la crédibilité réputée qui nous fera accorder plus de confiance à un rapport officiel qu'à un ami;*
- *La crédibilité de surface, ou crédibilité « apparente », liée à la présentation de la ressource ou de la personne; dans leurs exemples, Rieh et Danielson indiquent, à juste titre, que cette crédibilité de surface déborde largement la seule présentation matérielle de la ressource, puisqu'il s'agit de la crédibilité accordée aussi bien à la couverture d'un livre, à la mise en forme d'un site web qu'à un registre de langue soutenu ou à la tenue d'une personne;*
- *Enfin la crédibilité d'expérience ou crédibilité éprouvée, est fondée sur l'expérience antérieure, évidemment essentielle dans tout jugement. (Fogg et Tseng, cités par Serres, 2012, p. 122-123)*

Lorsque nous examinons la question du jugement de crédibilité, que ce soit à l'égard de la source (l'éditeur, l'organisation, l'institution, l'auteur...) dans le contexte de la crédibilité réputée, du dispositif dans le cadre de la crédibilité « de surface », ou des représentations et de l'expérience personnelle de l'utilisateur pour les crédibilités « présumée » et « d'expérience », aucun de ces critères de jugement ne semble être suffisant pour garantir la fiabilité d'une information. En effet, aucun de ces

critères ne fait référence à la vérifiabilité de l'information. C'est pourquoi nous préférons utiliser la notion de fiabilité plutôt que celle de crédibilité.

Il peut être surprenant que nous optons pour la notion de jugement de fiabilité plutôt que celle de crédibilité, qui est couramment utilisée en sciences de l'information et de la communication (Serres, 2012; Boubée, 2018). La première raison est que, comme le souligne Serres, il n'existe pas de définition précise, claire et univoque de la crédibilité des sources ou de l'information. Hilligoss et Rieh (2008) ont recensé la variété de significations que pouvaient prendre le jugement de crédibilité des individus selon qu'ils mettent l'accent sur : la véracité (*truthfulness*, en termes d'exactitude, de validité, de précision et de légitimité dans quelques cas) ; la « croyabilité » (*believability*), c'est-à-dire le caractère croyable (ou incroyable) des faits rapportés ; la fiabilité (*trustworthiness*, de la source d'information le plus souvent) ; l'objectivité (*objectivity*), soit la représentation des différents aspects d'un problème ; et enfin la fiabilité (*reliability*) en relation avec la vérifiabilité de l'information. Parmi ces perspectives, nous écartons la véracité et l'objectivité, préférant la notion d'intersubjectivité. La notion de « croyabilité » nous semble risquée, car ce qui est croyable peut varier d'une personne à l'autre. Ainsi, une information peut sembler plausible pour certains, tandis qu'elle paraît peu crédible pour d'autres. Par ailleurs, le caractère plausible d'un fait n'a pas toujours de relation avec sa véracité.

Après avoir écarté ces notions, le critère le plus objectivable nous semble être celui de la fiabilité, englobant à la fois le jugement de fiabilité de la source (en tenant compte de son éventuelle autorité) et l'évaluation de la vérifiabilité de l'information, notamment en la comparant avec d'autres sources. Par conséquent, le critère d'évaluation que nous retenons est le suivant : **comment les élèves ont-ils jugé de la fiabilité des divers documents qu'ils ont examinés dans le cadre de leur recherche d'information ?**

Si la vérifiabilité de l'information implique de croiser les informations recueillies avec les informations issues d'autres sources jugées fiables, la façon d'opérer le jugement de fiabilité d'une source reste à définir. Pour ce dernier point, nous renvoyons à la définition de l'autorité énonciative de Broudoux (2007) : autorité des auteurs jugée selon leur réputation, par les pairs, les autorités informelles ou institutionnelles, le nombre de produits publiés, leur qualité, leur notoriété actuelle.

Pour évaluer adéquatement la fiabilité de documents, l'élève doit alors savoir :

- **Évaluer la fiabilité de la source en examinant l'autorité des auteurs/producteurs selon leur réputation, par les pairs, les autorités informelles ou institutionnelles, le nombre de produits publiés, leur qualité, leur notoriété actuelle.**
- **Vérifier l'information en la croisant avec des informations issues de sources jugées fiables**

3.1.2 Le critère de pertinence

Concernant le jugement de pertinence, nous avons retenu la définition de Sperber et Wilson, située en **théorie pragmatique de la pertinence** :

*Un document trouvé lors d'une recherche s'avérera pertinent sous ces deux conditions : dans la mesure où il aura des « **effets cognitifs positifs** » dans le contexte donnée, cad s'il apporte des éléments nouveaux adaptés au monde cognitif de l'individu et au contexte précis ; et dans la mesure où « **l'effort cognitif** » pour le comprendre, l'interpréter et l'intégrer ne sera pas trop élevé. C'est bien ce rapport entre l'effort de traitement et l'effet cognitif qui détermine le jugement de la pertinence : une information ne demandant aucun effort de traitement (car déjà connue par ex) ne sera pas pertinente car elle n'aura aucun effet cognitif. A l'inverse, une information présentant un caractère de nouveauté radicale, contraire à tout le système cognitif d'un individu, inassimilable ou demandant un effort cognitif trop important, ne sera pas non plus pertinente. » (Serres, 2012, p.157)*

Cette définition de la pertinence nous permet de mieux cerner le jugement de pertinence que nous souhaitons évaluer en nous référant à la typologie de Dalbin (2002, cité par Serres, 2012). Dalbin a regroupé les différents types de pertinence en trois ensembles : la pertinence orientée système, thème et utilisateur. La pertinence-système renvoie à la pertinence des mesures de classements (le classement est-il pertinent par rapport à la requête ?), et d'indexation (représentation du document par rapport au thème dont il est porteur). La pertinence-thème renvoie à deux types de pertinence : la pertinence du document par rapport au sujet (crédibilité de la source, autorité, qualité du contenu, densité, exactitude, caractère de nouveauté de l'information etc.), cette forme de pertinence renvoie davantage au critère de fiabilité dans notre analyse ; et la pertinence du choix de l'outil par l'utilisateur. Etant donné que les élèves utilisaient le moteur de recherche par défaut (Google), nous ne nous sommes pas intéressés à ce dernier type de pertinence. Enfin, le troisième ensemble est la pertinence-utilisateur regroupe trois types de pertinence: la pertinence de la formulation de la requête (choix des mots clés, syntaxe d'interrogation, utilisation des opérateurs de recherche, des techniques de filtrage...), la pertinence de la présentation des résultats (sous quelles formes (linéaire, cartographique), avec quel degré de précision (dans les résumés automatiques par exemple), selon quelle ergonomie des interfaces (affichage et lisibilité des résultats) sont présentés les résultats d'une recherche), la pertinence du document eu égard au besoin de l'utilisateur (les documents répondent-ils vraiment aux besoins de l'utilisateur ?).

Les deux types de pertinence qui nous intéressent sont la pertinence-sujet (première forme de pertinence-thème mentionnée par Dalbin) ainsi que la pertinence-besoin. L'articulation de ces deux formes de pertinence nous permet en effet de distinguer la différence entre *relevance* et pertinence : un document *relevant* par rapport à sa représentation dans le système, la requête, le thème, le plus crédible et répondant à tous les critères de qualité, peut néanmoins s'avérer non pertinent par rapport au besoin d'information de l'utilisateur, au contexte et à la tâche.

Pour résumer, pour évaluer la pertinence d'un document, d'un outil, un adolescent doit alors savoir :

- caractériser son besoin d'information et le formuler ;
- identifier la correspondance entre les informations d'un document, un outil et le besoin d'information décrit a priori (au stade de l'examen des résultats) ;
- évaluer en quoi les informations contenues dans le document permettent de réduire l'incertitude relative au problème posé par l'élève, de remplir l'objectif fixé ou l'aider dans sa prise de décision ;
- évaluer en quoi les informations du document permettent de répondre à ses intentions, ses buts et motivations.

Il convient de noter que nous avons écarté les notions liées à la qualité de l'information, car elles semblent renvoyer à des critères liés aux attentes concernant un contenu journalistique du point de vue déontologique. Ces notions ne représentent pas un critère valide pour discriminer une information dans le cadre de la recherche d'information des élèves. En effet, il est possible qu'un contenu ne remplisse pas toutes les caractéristiques d'une information de qualité, tout en étant utile par rapport aux besoins de l'élève. Dans ce contexte, nous estimons que le critère de pertinence couvre en partie les aspects essentiels liés au critère de « qualité de l'information » du point de vue du lecteur, sans en essentialiser les caractéristiques.

3.2 Conceptualisation des critères de l'agir critique en production médiatique à visée informationnelle

La principale limite des théories sur les pratiques informationnelles réside dans leur focalisation sur les pratiques liées à la réception et à la recherche d'information. Par conséquent, pour élaborer des critères permettant d'évaluer l'agir critique en production médiatique à visée informative, nous avons dû explorer le domaine des théories de la communication.

3.2.1 Les apports du contrat de communication médiatique de Charaudeau

Pour amorcer notre exploration, nous avons examiné la théorie du contrat de communication médiatique de Charaudeau (2011). Charaudeau se penche sur le métier du journalisme, qui se trouve dans une dualité entre deux objectifs : premièrement, celui de « faire savoir », c'est-à-dire la visée de l'information proprement dite, visant à produire un objet de connaissance, en suivant une logique civique qui consiste à informer les citoyens ; et deuxièmement, celui de « faire ressentir », soit la visée de captation, visant à produire un objet de consommation commerciale, selon une logique marchande visant à attirer un public plus large pour survivre à la concurrence (Charaudeau, 2011, p.70).

Charaudeau a énoncé un certain nombre de critères permettant de respecter, d'une part, la visée d'information, et d'autre part, la visée de captation. Nous nous intéressons ici uniquement à la visée d'information, car même si la visée de captation entre dans les critères d'évaluation globaux de la production des élèves (notamment à travers le critère d'adaptation aux destinataires que nous détaillerons dans la partie méthodologie), nous nous intéressons ici seulement aux critères qui rencontrent une démarche critique réflexive de l'individu, autrement dit, qui engage une réflexion critique sur la fiabilité et la pertinence de ce que l'on énonce au regard des enjeux que nous avons identifié (donc résultant de notre cadre interprétatif), et la façon d'en rendre compte auprès de son public.

Dans la visée d'information, Charaudeau distingue les critères suivants :

- 1) « Dire l'exact » : il s'agit de garantir la coïncidence entre ce qui est énoncé et les faits du monde extérieurs au langage²¹. Nous avons exclu ce critère, car l'objectif central de l'activité consistait à expliquer un sujet (plutôt que de le décrire simplement). L'explication implique un cadre interprétatif que l'énonciateur doit exprimer, en ce sens, il s'agit moins de « dire l'exact » que de rendre lisible le contexte ou cadre interprétatif dans lequel cette « vérité » s'inscrit.
- 2) Dire ce qui a été : ce critère concerne la reconstitution des faits, qui ne peuvent être que rapportés (par l'écrit, l'image, le son). Nous excluons ce critère, car le travail demandé aux

²¹ Selon Charaudeau, « cette coïncidence doit pouvoir être vérifiée, soit par la perception humaine (l'œil comme preuve par le vu) dans l'instant même du surgissement du fait (coexistence du dit et du fait qui crée l'illusion d'un savoir universel), soit par un savoir qui peut être étayé à l'aide d'expériences (la gravitation), d'instruments extérieurs à l'homme (microscope) ou d'un certain mode de calcul (c'est ainsi que l'on dit d'une opération mathématique qu'elle est juste ou exacte, et non point vraie). « Dire l'erreur », à l'inverse, serait l'impossibilité de vérifier cette coïncidence. Dans le discours d'information, cependant, il ne s'agit pas de la vérité en soi, mais de celle qui est liée à la façon de rapporter les faits : il ne s'agit pas tant des conditions d'émergence de la vérité que des *conditions de véracité*. » (ibid., 2011, p.71)

élèves consistait à expliquer des faits à la lumière d'une recherche d'informations approfondie. Ils n'étaient pas chargés de rapporter des faits de première main, mais de traiter des faits déjà abordés dans divers documents, constituant ainsi un rapport de « deuxième main ». Par conséquent, la relation aux faits n'était pas la même.

- 3) Dire l'intention : cela se réfère à la transparence entre ce qui est énoncé et la pensée du sujet qui parle²². Nous avons conservé ce critère car il permet de définir le cadre interprétatif de notre énonciation. L'énoncé présent dans la production d'un article de blog n'est jamais qu'une interprétation dont il revient à l'énonciateur de préciser les conditions au regard des perceptions du monde social et des enjeux qui le sous-tendent. L'expression de l'intention de communication est un concept central dans la pragmatique de la communication. Cette théorie, développée notamment par Karl-Otto Apel et Jürgen Habermas, met l'accent sur la communication comme un moyen de parvenir à un consensus mutuel et de partager des intentions.
- 4) Authentifier : Il s'agit de faire croire en la coïncidence entre ce qui est dit et les faits décrits, sans artifice ni faux-semblants. Nous avons écarté ce critère, car il renvoie une fois de plus aux faits, alors que les élèves ne rapportent pas des faits, mais des explications des faits, ce qui déplace le souci de l'authentification vers une nécessaire analyse de cadre interprétatif des explications.
- 5) Fournir la preuve des explications : Cela signifie rendre visible ce qui est par nature invisible : les motifs des faits ou leurs possibles conséquences. Il ne s'agit plus de rapporter des faits, mais d'extraire leur raison d'être. Ce domaine de vérité concerne le raisonnement, la capacité à remonter ou descendre des chaînes de causalité et à en prouver la validité avec des preuves aussi incontestables que possible. Nous considérons ce critère utile, car il renvoie à l'obligation pour le producteur de l'information de prouver la validité de l'explication. Cependant, Charaudeau l'aborde en fonction d'un principe de vérité qui ne correspond pas à notre intérêt ici. Ce qui est essentiel à nos yeux, c'est d'établir un lien entre ce critère et celui de « dire l'intention », car dans les deux cas, cela doit être réalisé en fonction du cadre

²² D'après Charaudeau, « cette transparence est considérée, dans les représentations sociales, comme devant être la norme, et si l'on découvre qu'il y a rapport d'occultation (mensonge ou secret), apparaît la nécessité de dévoiler l'intention cachée. Dévoiler le caché, c'est tenter de faire croire que ce qui a été dit précédemment masque ce qui est pensé et que ce qui est dit maintenant correspond à l'intention véritable ou à un savoir caché. Si c'est le sujet lui-même qui dévoile l'intention qu'il tenait secrète, la révélation consiste en un aveu, si c'est un autre sujet qui révèle l'intention cachée, la révélation consiste en une dénonciation, mais il lui faut alors en apporter la preuve. Dans les médias, les procédés qui permettent de provoquer des révélations sont les interviews, entretiens et autres débats contradictoires, accompagnés d'investigations et d'enquêtes. Il faut qu'au terme de ce processus de révélation le média puisse dire : « Ce qui a été dit n'est qu'un faux-semblant. Voilà ce qu'il y a derrière » ». (Charaudeau 2011, p. 72)

interprétatif dans lequel le producteur de l'information se situe. Toute information n'étant qu'une construction sociale de la réalité, il incombe aux producteurs de cette information de rendre transparent ce processus de construction sociale.

En résumé, les deux critères que nous avons retenus, à savoir « dire l'intention » et « fournir la preuve des explications » sont, selon notre analyse, les indicateurs d'un agir critique en production. Tous deux permettent de mettre en relief les enjeux de communication, à partir du contexte de production, et plus précisément les enjeux politiques, sociaux, économiques, culturels, ou autres que l'énonciateur a à l'esprit lorsqu'il crée l'information. Comme nous l'avons souligné précédemment, ces deux critères jouent un rôle central dans le domaine de la pragmatique de la communication. C'est pourquoi nous avons examiné la pragmatique afin d'y trouver des critères d'évaluation qui correspondent de manière plus précise à la situation de production à laquelle nous avons confronté les adolescent·e·s.

3.2.2 Les apports de la pragmatique de la communication

Étant donné que l'élaboration des critères d'évaluation pour les productions résulte d'un travail conceptuel collectif, il convient de souligner que la pragmatique de la communication relève de l'expertise de Pierre Fastrez au sein de notre consortium. C'est donc lui qui a contribué à conceptualiser les trois critères d'évaluation des productions, en s'appuyant sur la pragmatique. Nous vous présentons ci-dessous les résultats de ses recherches (qui n'ont pas encore été publiés à ce jour) afin d'expliquer comment la pragmatique de la communication a orienté la définition des critères d'évaluation de l'agir critique des élèves en situation de production²³.

La pragmatique de la communication se consacre à l'étude de la compréhension des actes de communication en contexte et à la production d'actes de communication poursuivant des objectifs (*purposes*) déterminés. Dans une acception restreinte, correspondant au cadre dans lequel s'est développée la pragmatique linguistique, ce contexte est initialement défini comme celui d'un échange entre locuteurs et allocutaires directs. Du point de vue du locuteur comme de celui de l'allocutaire, la question pragmatique porte sur la compréhension :

- des intentions motivant les actes de communication;
- des effets produits par ces actes sur leurs destinataires;
- des connaissances mutuellement supposées partagées par les communicants, nécessaires à la compréhension des actes de communication;

²³ A noter que ce travail de conceptualisation des critères d'évaluation est toujours en cours au sein de l'équipe LM-ados, également autour d'autres critères, tels la cohérence du discours, la multimodalité ou le design, pas nécessairement en lien avec la démarche critique, et que nous laissons volontairement de côté ici. Nous les concevons pour le moment comme des prismes d'évaluation distincts mais complémentaires.

- de la pertinence de ces actes de communication dans le contexte dans lequel ils sont produits;
- des interprétations alternatives dont peuvent faire l'objet ces actes;
- de la relation entre les communicants telle qu'elle est posée au travers des marques d'énonciation.

Au-delà de la compréhension ou de la production des actes de communication en contexte, le critère pragmatique englobe divers aspects, notamment :

- 1) la maîtrise des conventions socio-linguistiques propre à l'usage du langage en contexte,
- 2) la compréhension des types de discours et des genres de textes convoqués par les actes produits,
- 3) la gestion de la polyphonie et du discours rapporté,
- 4) la compréhension ou l'établissement d'un contrat de lecture (qui peut être propre à un genre), ou dans le cas des dispositifs numériques, d'un contrat d'interaction
- 5) la maîtrise des différences, sur le plan de l'énonciation, entre la position d'un fait, d'une hypothèse, la formulation d'une opinion, la relation d'une fiction, ...

Dans une acception plus large, le critère pragmatique s'intéresse à la compréhension du contexte institutionnel (social, économique, culturel, politique) de production des actes de communication et des rapports sociaux institutionnalisés dans lesquels ces actes s'inscrivent et qu'ils peuvent contribuer à perpétuer ou à modifier (Meunier et Peraya 2004). Tous les aspects mentionnés ci-dessus (intentions, effets, connaissances préalables, etc.) peuvent être envisagés dans ce contexte élargi. De surcroît, le critère pragmatique peut être étendu à l'aptitude à exercer une critique politique et idéologique des rapports sociaux médiatisés.

Dans ce cadre, et en prenant en compte ces éléments de définition, Fastrez a élaboré trois critères d'évaluation des productions en se fondant sur la pragmatique, définissant ainsi trois compétences fondamentales :

- 1) **Pragmatique de la situation d'énonciation**²⁴ : compétence à rendre manifeste la situation d'énonciation (positions, intentions) dans l'énoncé

²⁴ L'expression "situation d'énonciation" est principalement utilisée dans le domaine de la linguistique et de la sémiotique. Elle se réfère au contexte dans lequel un énoncé linguistique est produit, comprenant les circonstances sociales, culturelles et interactives qui entourent la production d'une déclaration ou d'une expression verbale. La situation d'énonciation inclut des éléments tels que le locuteur (celui qui parle), l'auditeur (celui qui écoute), le lieu, le moment, le but de la communication, et d'autres facteurs qui peuvent influencer la signification d'une phrase au-delà de son contenu linguistique strict. En dehors de la linguistique, le concept de situation d'énonciation peut également être utilisé dans des contextes plus larges liés à la communication et à la compréhension du langage, par exemple, dans des analyses de discours, des études de communication interculturelle ou des recherches sur la pragmatique linguistique.

Sous-compétences à évaluer :

- a. Dire qui on est,
- b. Dire qui l'auditoire est
- c. Dire ce que l'on cherche à accomplir (intention sociale)

Ces trois sous-compétences s'opèrent au regard du contexte institutionnel (social, économique, culturel, politique) et des rapports sociaux institutionnalisés

2) **Pragmatique de la pertinence** : compétence à énoncer des choses pertinentes en regard de l'intention sociale (expliquer... x)

- a. Exprimer des choses pertinentes en regard de l'intention de communication
- b. Mobiliser des (extraits de) ressources pertinent(e)s
- c. Énoncer des choses nouvelles mais compréhensibles pour le destinataire
- d. Choisir des modes et des agencements multimodaux adaptés aux destinataires

3) **Pragmatique de l'évidentialité²⁵ (fiabilité)** : compétence à rendre manifeste la fiabilité de ce que l'on énonce

- a. Établir son degré d'expertise sur le sujet
- b. Renvoyer le lecteur aux énoncés-sources
 - i. Gérer la polyphonie : transparence sur ce qui est copié-collé vs. ce qui est reformulé vs. ce qui est original
 - 1. Rendre manifeste ses citations
 - 2. Identifier les auteurs de ses sources
 - ii. Rendre manifeste la fiabilité de ses sources
- c. Rendre manifeste sa propre neutralité, ou sa subjectivité (e.g. opinions), et celle de ses sources

²⁵ L'expression "évidentialité" est principalement utilisée dans le domaine de la linguistique. Elle fait référence à la manière dont une langue indique la source de l'information ou la base sur laquelle une déclaration est faite. En d'autres termes, l'évidentialité concerne la manière dont une langue exprime si l'information est connue directement par le locuteur, si elle est inférée, rapportée par quelqu'un d'autre, ou si elle est basée sur une déduction logique. Cela peut être réalisé à travers différents moyens linguistiques, tels que des marqueurs grammaticaux spécifiques, des verbes de perception, ou d'autres éléments de la langue qui indiquent la provenance de l'information. L'évidentialité est un concept important dans la typologie linguistique et la pragmatique, car il peut varier considérablement d'une langue à une autre, reflétant les différentes façons dont les langues organisent et expriment l'information et la source de la connaissance. Le terme est employé ici hors de son acception disciplinaire originale pour offrir un pendant en production au concept de fiabilité en réception. Il s'agit d'un premier travail de théorisation qui doit être poursuivi.

Conclusion du chapitre 3

En conclusion de ce chapitre, nous avons exprimé l'importance de revoir la façon de définir l'expression de la pensée critique dans le contexte d'une activité médiatique à visée informationnelle. Nous avons examiné les limites liées aux théories cognitivistes et positivistes de l'esprit critique et de la pensée critique, en particulier la quête impossible d'une unique vérité, le développement d'une attitude sceptique dangereuse pour la démocratie et la conception d'une compétence générique universelle. A rebours de ces approches, nous avons proposé de concevoir, dans une approche dite infusionniste, ce que recouvre l'agir critique, au sens de pratique sociale à cultiver, dans le contexte d'une activité médiatique à visée informationnelle telle que proposée dans notre dispositif méthodologique. En ce sens, nous avons élaboré des critères d'évaluation de cet agir critique sur la base de théories en sciences de l'information et de la communication. Dans la section méthodologique à venir, nous expliquerons comment, pour des raisons pratiques, certains critères d'évaluation ont dû être simplifiés. Avant cette section, nous souhaitons présenter le cadrage théorique de notre analyse qualitative qui se consacre à l'étude des modes d'engagement des enquêté·e·s dans l'activité médiatique proposée pour comprendre ce qui permet à certain·e·s d'agir de façon critique dans la situation proposée. A noter qu'une réflexion sur l'utilité de cette approche mêlant agir compétent et littératies critiques à travers le concept d'agir critique a été présentée par ailleurs dans un article pour la revue R2LMM, reprenant les fondements théoriques présentés dans ce chapitre et le suivant, ainsi que l'élaboration expérimentale d'une grille d'évaluation fondée sur cette approche que nous détaillons dans le premier chapitre méthodologique de cette thèse (cf. partie sur l'évaluation de la tâche complexe).

PARTIE 2. ANALYSE QUANTITATIVE : L'ÉVALUATION MULTINIVEAU DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE

Dans la partie théorique, notamment dans le chapitre 1, nous avons exposé les objectifs de recherche de cette thèse, en distinguant ceux partagés au sein du collectif LM-ados, ceux spécifiques à notre dissertation doctorale, et certains objectifs qui ne seront pas abordés dans cette thèse. Les deux premières catégories d'objectifs ont engendré deux méthodes de recherche complémentaires. La première, de nature quantitative, a pour dessein de concevoir une méthode d'évaluation multiniveau des compétences des adolescent·e·s dans le contexte d'une recherche d'information et de production médiatique. La seconde vise à comprendre la signification que les élèves attribuent à l'activité de la tâche complexe, ainsi que son incidence sur leur engagement en situation et, par voie de conséquence, sur leur production finale. Nous choisissons donc de scinder en deux parties ce travail d'analyse.

Cette deuxième partie se focalise ainsi sur la méthodologie employée pour élaborer les instruments de collecte de données et leur analyse dans le chapitre 4, puis la présentation des résultats de cette recherche quantitative dans le chapitre 5. Ces résultats seront mis en discussion de manière commune avec les résultats d'analyse qualitative après la troisième partie de cette thèse.

Chapitre 4. Méthodologie de l'analyse quantitative

La singularité de cette recherche doctorale réside dans l'établissement préalable de sa méthodologie par les deux chercheur-se-s à l'initiative du programme de recherche LM-ados : Pierre Fastrez et Nathalie Lacelle. Leur démarche première intègre les cadres théoriques des approches par compétences, préalablement exposées dans l'état de la littérature sur les évaluations de compétences (chapitre 1), tout en s'appuyant sur une approche critique de ces dernières. La méthodologie a été élaborée avant la formulation du cadre théorique et des hypothèses de recherche de la présente thèse, mais articulée à des objectifs de recherche et un cadre théorique initial. La méthode d'enquête adoptée a nécessité la création d'instruments de collecte originaux, élaborés de manière collaborative avec des collègues chercheurs au Québec (Canada), en Normandie (France) et à Genève (Suisse), couvrant divers domaines d'expertise tels que les sciences de l'information et de la communication, la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Ce processus a impliqué de nombreuses itérations et révisions pour chaque consigne, item et évaluation des instruments, nécessitant un effort soutenu sur une période prolongée.

Le chapitre dédié à la méthode d'enquête ne se contente pas de justifier la méthode utilisée pour répondre aux questions de recherche de la doctorante, mais explicite également le processus méthodologique collectif dont les résultats ont été tirés pour répondre aux questions visant à enrichir la recherche collective LM-ados.

Il est à noter que la recherche collective s'est déroulée en deux phases. La première a consisté en la passation de questionnaires déclaratifs auprès d'une population d'environ 2000 participant-e-s par pays. La deuxième phase a englobé l'ensemble des instruments de collecte, comprenant un questionnaire déclaratif remanié sur la base des résultats de la première phase, un test de tâches simplifiées et une activité constituant la tâche complexe, ainsi que des entretiens complémentaires menés auprès d'un échantillon plus restreint. La thèse se focalise sur la méthode de la phase 2, en accord avec les objectifs de recherche, bien qu'un rapport d'analyse descriptive des résultats de la phase 1 ait été rédigé et fera sans doute l'objet de publications futures.

Ce chapitre commencera par rappeler les objectifs communs du projet LM-ados pour ensuite présenter le protocole d'enquête et les modalités de conception des instruments en cohérence avec

ces objectifs. La section suivante se penchera plus attentivement sur la description détaillée de chaque instrument de collecte et son évaluation, expliquant comment chaque instrument de collecte contribue à répondre aux questions de recherche et fournit à la fois des informations en soi et en relation avec les autres instruments de collecte. Enfin, nous détaillerons les procédés de validation utilisés pour les différents instruments de collecte et les modalités et délais de passation de l'enquête.

1 Présentation du protocole d'enquête général

1.1 Des objectifs initiaux de LM-ados au dispositif d'enquête

Comme nous l'avons abordé dans l'introduction et le chapitre 1 de la présente thèse, aux origines du programme de recherche LM-ados réside l'ambition de trouver une voie médiane entre des approches théoriques cognitives privilégiant des tests standardisés et des questionnaires déclaratifs pour mesurer la littératie médiatique (en prenant les compétences déclarées pour des approximations du niveau de compétences des enquêté·e·s), et des approches critiques-culturelles se focalisant sur la description qualitative des pratiques de réception et de production des enquêté·e·s, s'interdisant d'évaluer ces pratiques selon des normes préétablies.

Dans ce contexte, le principal objectif du programme LM-ados était initialement de proposer une méthode d'évaluation multiniveau de la littératie médiatique des adolescent·e·s permettant de comprendre les relations entre des connaissances et savoir-faire d'une part et, d'autre part, des compétences impliquant la mobilisation d'une combinaison originale de connaissances et savoir-faire dans une situation-problème médiatique inédite. Un objectif secondaire consistait à examiner la relation entre (1) les niveaux de littératie médiatique mesurés à travers des tâches simplifiées et une tâche complexe, et (2) les niveaux autodéclarés par les participant·e·s ainsi que leurs pratiques médiatiques et diverses variables démographiques. L'objectif subséquent était de proposer un portrait complexe des niveaux de littératie médiatique des adolescent·es dans les quatre régions francophones (Belgique francophone, Suisse romande, Normandie et Québec) dans les domaines particuliers de la recherche d'information et de la production de contenus.

Il est essentiel de noter que tout au long de l'enquête, les conceptions théoriques et les hypothèses du collectif LM-ados ont évolué, conduisant à une approche substantiellement différente des relations entre les instruments de collecte, comme détaillé dans la section « Validation des instruments de collecte » de ce chapitre. Cependant, les trois premiers objectifs de recherche ont servi

de fondement à l'élaboration des instruments de collecte du dispositif d'enquête, justifiant ainsi leur présentation préalable avant l'exposition du dispositif d'enquête global. L'ensemble des instruments de collecte a ainsi été confectionné au regard de ces premiers objectifs.

Trois instruments de collecte de données ont ainsi été élaborés en réponse à ces objectifs :

1) Un questionnaire déclaratif interrogeant :

- les compétences déclarées par les élèves vis-à-vis d'activités de recherche d'information et de la production numérique, et vis-à-vis d'actions décomposées de la tâche complexe.
- leurs pratiques directement et indirectement liées à ces mêmes activités;
- des données sociodémographiques (âge, genre, langue(s) parlée(s) à la maison, appareils numériques possédés/utilisés, indice socio-économique et degré d'urbanisation de l'école).

2) Un test de tâches simplifiées divisé en deux parties :

- une partie investiguant la capacité des élèves à mener des actions en situation de recherche d'information ;
- une partie investiguant leur capacité à mener des actions en situation de production multimodale.

3) Un test basé sur une tâche complexe consistant à produire un article de blog multimodal sur un site en ligne (Wordpress) au départ d'une recherche d'information sur un sujet de leur choix.

A ces trois instruments de collecte de données quantitatives s'est agrégée la passation d'entretiens qualitatifs permettant d'éclairer différemment les données quantitatives recueillies et leur possible (in)cohérence. C'est au travers de ces entretiens que s'est distingué l'objectif de recherche propre à notre dissertation doctorale : examiner l'influence de l'engagement sur l'agir situé au cours de l'activité et appréhender les facteurs de cet engagement. En lien avec cet objectif et le présupposé que la situation (et le sens qu'elle prend aux yeux des enquêté-e-s) affecte leur engagement, nous avons décidé d'intégrer également des questions relatives à des facteurs d'engagement dans les tâches simplifiées, intégrant ainsi pour chaque mise en situation différente des questions portant sur :

- La familiarité et l'intérêt pour le sujet abordé dans cette mise en situation
- La familiarité avec les tâches proposées

A la fin de chaque questionnaire (recherche d'information d'une part, et production multimodale de l'autre), une question plus large était aussi posée aux enquêté-e-s concernant leur

engagement à répondre aux tâches simplifiées, de façon plus ou moins investie. L'ensemble de ces questions est reporté dans l'annexe 5.

Au départ de la distinction entre compétence en activité d'une part, et connaissances et/ou savoir-faire mobilisés dans des actions décomposées de cette activité d'autre part, nous avons ainsi pris quatre types de mesures distinctes (compétence mesurée, compétence perçue, pratiques médiatiques, engagement). Celles-ci nous permettent de répondre à trois premiers objectifs, communs au collectif LM-ados, et à un quatrième objectif propre à notre dissertation doctorale, récapitulés dans le schéma ci-dessous.

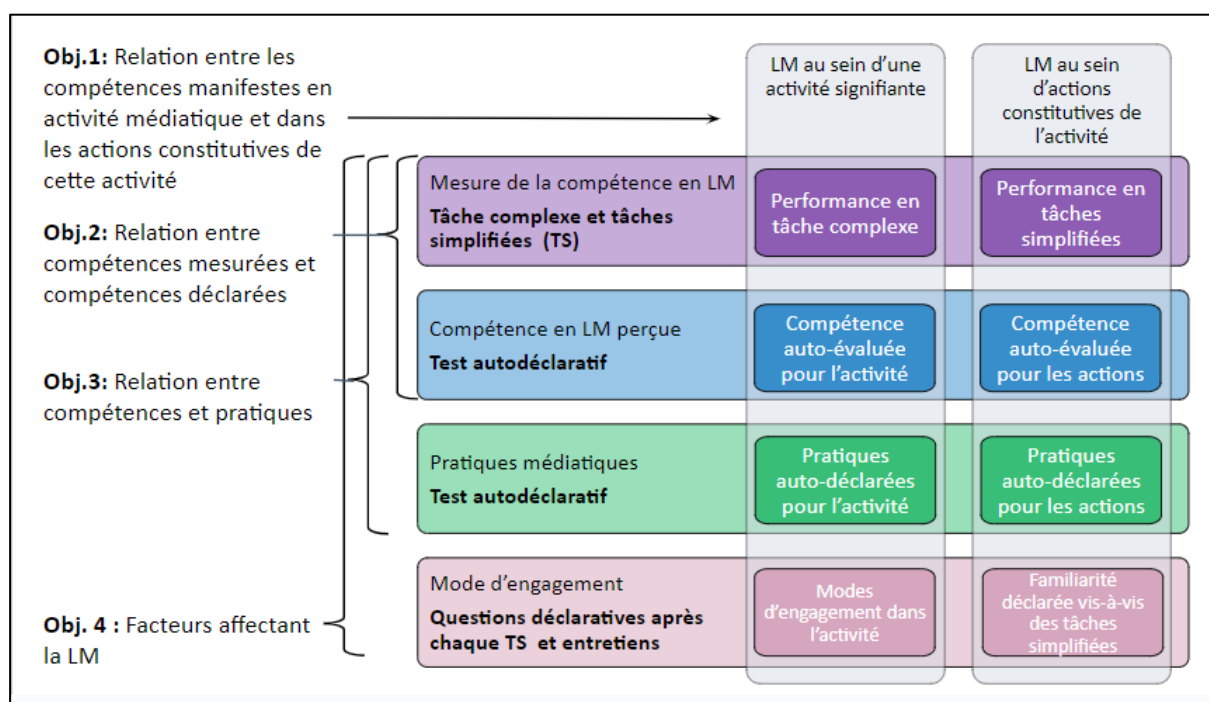


Figure 9. Représentation des instruments de collecte de données au regard des objectifs de recherche

1.2 Conception des instruments

L'ensemble des instruments conçus l'ont été au départ de la tâche complexe. Afin de retracer ce processus de création depuis la tâche complexe, aux items déclaratifs de compétences et pratiques, et aux tâches simplifiées composant cette tâche complexe, nous utilisons la traduction augmentée de la description que nous en avons faite dans un article publié dans la revue EDUCARE (cf. Fastrez *et al.*, 2022).

1.3 La conception d'une tâche complexe centrée sur une activité signifiante

La conception de notre étude débute par la définition d'une tâche complexe centrée sur une activité signifiante : la création d'un article multimodal explicatif destiné à un journal en ligne scolaire (fictif), détaillant les résultats d'une recherche approfondie sur le web.

Plusieurs facteurs ont guidé les choix de conception pour cette tâche complexe. Premièrement, les deux parties de la tâche (recherche en ligne et production multimodale) ont été sélectionnées en lien avec les différentes activités définies théoriquement dans le cadre de l'éducation aux médias et de la matrice de compétences en littératie médiatique.

	Sémiotique	Technique	Sociale
<i>Navigation</i>	Phase de recherche d'information		
<i>Lecture</i>			
<i>Organisation</i>	Entre la phase de recherche d'information et de production		
<i>Écriture</i>	Production d'un article numérique		

Tableau 5. Chevauchement entre les phases de l'activité et les compétences en littératie médiatique identifiées au sein de la matrice du GReMS

Deuxièmement, la finalité explicative du texte multimodal a été choisie pour la tâche complexe car l'explication joue un rôle central dans l'apprentissage de la conceptualisation dans diverses matières scolaires et sert au développement cognitif de l'élève (Cavanagh, 2014). De plus, la rédaction d'un texte explicatif se prête bien à la création d'une page Web à partir d'une recherche en ligne, et le texte explicatif correspond à un type de discours fréquemment étudié au cours des années scolaires des participant·e·s dans les quatre pays.

Troisièmement, la contextualisation de la tâche a été élaborée en relation avec la nécessité pour les élèves de pouvoir s'engager dans une telle tâche. Cela soulève la question de la façon dont la situation proposée par la tâche est liée à leurs pratiques et compétences médiatiques, qu'elles soient formelles, non formelles ou informelles au sens de Schugurensky (2000). Étant donné que la recherche en ligne et la production multimodale peuvent faire partie des pratiques médiatiques habituelles des adolescent·e·s dans divers contextes, la tâche peut être associée à l'un ou l'autre de ces contextes en fonction de la situation qui la cadre. Cela soulève des questions sur la nécessité d'impliquer les élèves dans la définition du contexte de la tâche et sur les limites de la simulation requise par le contexte de

la tâche. La situation de la tâche complexe fournit à l'élève un contexte destiné à orienter minimalement la production de son article, en termes de public cible (les camarades de classe), d'intention de communication (fournir des explications sur un sujet de leur choix afin de le faire comprendre à leur lectorat ou de les inciter à agir), et de ressources multimodales minimales requises à inclure dans leur article (texte, images, vidéos, hyperliens) (cf. l'annexe 2 Présentation de l'activité pour consulter le détail de l'activité présentée aux adolescent-e-s). La manière dont les élèves s'approprient ce contexte reste hypothétique, et il est impératif de mesurer à quel type de contexte les élèves associent réellement la tâche. À cette fin, les entretiens qualitatifs post-tâche explorent la familiarité, le niveau d'engagement des participant-e-s, leurs pratiques habituelles de recherche d'informations et de création multimédia, ainsi que les stratégies utilisées pour accomplir la tâche complexe.

Il est à noter qu'étant donné que les articles des élèves offrent des informations limitées sur leur processus de recherche en ligne, les participant-e-s ont été encouragé-e-s à documenter les différentes ressources (textes, images, vidéos, podcasts, etc.) découvertes au cours de leur recherche dans un document de collecte sur la plateforme en ligne Wordpress. Pour réaliser cette activité, les participant-e-s avaient la possibilité de demander de l'aide et des conseils sur le processus de recherche et l'utilisation de Wordpress, auprès de leurs camarades de classe, mais aussi auprès de leur enseignant et du personnel scientifique encadrant l'activité (moi-même). Une page d'aide était également à leur disposition sur la plateforme, notamment pour leur permettre de découvrir certaines fonctionnalités.

1.4 L'identification des actions hypothétiquement constitutives de la tâche complexe

Pour évaluer la littératie médiatique des élèves à différents niveaux de complexité (Objectif 1), il est nécessaire d'identifier les actions impliquées dans l'achèvement de la tâche complexe. En conséquence, la tâche complexe a d'abord été décomposée en étapes (qui peuvent être itératives et se produire à différents moments de l'activité) que les élèves sont susceptibles de suivre. Seize de ces étapes, énumérées dans le tableau ci-dessous, ont été identifiées.

Recherche d'information	Production numérique
1. Formuler une requête concernant les informations relatives au sujet défini.	9. Planifier et organiser le contenu pour la production de l'article numérique.
2. Examiner la liste des résultats de recherche.	10. Tenir compte du destinataire lors de la production numérique.
3. Sélectionner un ou plusieurs documents ou sites pertinents parmi les résultats de recherche.	11. Synthétiser les informations et les idées retenues lors de la recherche.
4. Parcourir le ou les documents numériques sélectionnés.	12. Utiliser les fonctions techniques et sémiotiques des médias numériques.
5. Identifier le contenu, l'organisation et la perspective des documents numériques sélectionnés.	13. Choisir les codes, modes, langues et formats appropriés pour le message.
6. Évaluer les informations contenues dans un document numérique.	14. Construire un discours explicatif multimodal.
7. Sélectionner et conserver le(s) document(s) final(aux) pour la production de l'hypermedia explicatif.	15. Vérifier la conformité avec les sources.
8. Collecter, extraire et enregistrer (ou sauvegarder) les informations pertinentes des documents retenus.	16. Évaluer la production.

Tableau 6. Étapes identifiées pour l'exécution de la tâche complexe

Nous avons procédé à une décomposition systématique de ces étapes en actions spécifiques, lesquelles ont été classifiées en fonction du type d'activité cognitive, telles que l'identification, la sélection, l'évaluation, l'application, etc. De plus, nous avons attribué ces actions aux dimensions sémiotiques, techniques, ou sociales des médias numériques auxquelles elles ont participé, en nous référant principalement à nos cadres conceptuels détaillés dans le chapitre 1. Pour définir ces actions, nous avons également intégré des théories et des modèles pertinents, notamment pour les actions liées à l'évaluation de l'information en ligne (par exemple, Serres, 2012; Boubée, 2018), à la production d'hypermedia (par exemple, Lacelle *et al.*, 2016; Cailleau, *et al.*, 2010; Edwards-Grove, 2010), et à la rédaction de texte explicatif (par exemple, Garcia-Debanc, 1988; Dolz-Mestre, Rosat, & Schneuwly, 1991). Chaque action identifiée a été déclinée en termes de pratique et de compétences déclarées au sein du questionnaire déclaratif, ainsi que sous la forme d'une tâche simplifiée, conformément à notre schéma méthodologique.

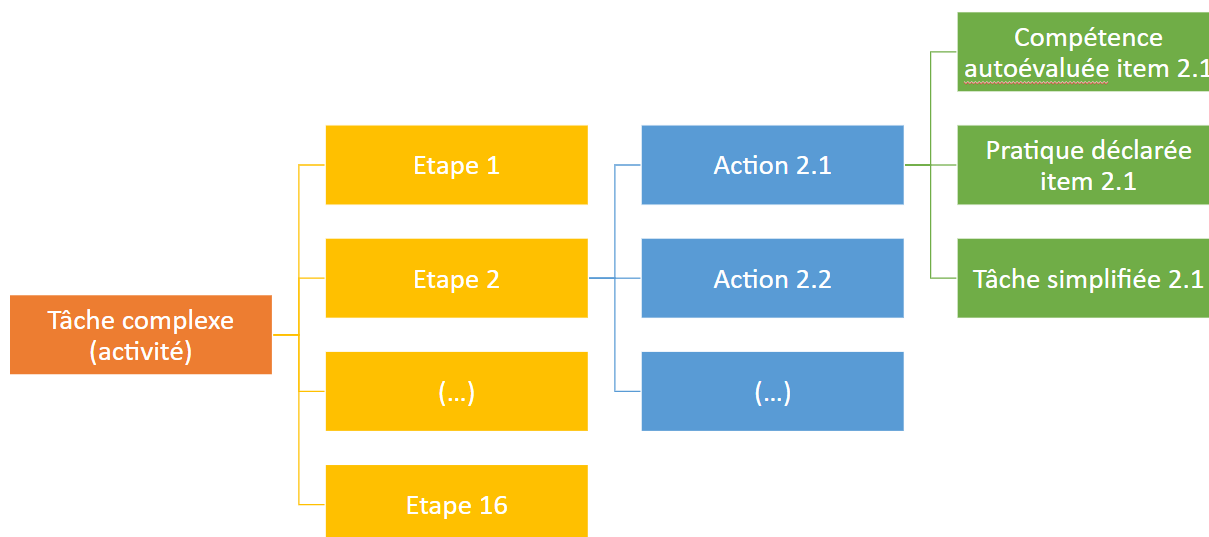


Figure 10. Décomposition générale de la tâche complexe en tâches simplifiées et items déclaratifs sur la compétence et les pratiques de littératie médiatique.

1.5 Conception des items du questionnaire d'auto-évaluation

Pour atteindre nos objectifs, des items auto-déclaratifs ont été générés pour évaluer à la fois le niveau de compétence perçu des participant·e·s (Objectif 2) et leur fréquence de pratiques (Objectif 3) en recherche d'informations en ligne et en production web, en contexte scolaire et en contexte personnel.

Chaque action identifiée dans l'activité de la tâche complexe a été convertie en deux items déclaratifs : l'un centré sur le niveau de compétence perçu du participant ou de la participante, l'autre sur ses pratiques habituelles correspondantes. Les items ainsi créés ont été regroupés et présentés avec des scénarios introductifs qui les situent soit dans le contexte (formel) de la vie scolaire des adolescent·e·s, soit dans le contexte (informel) de leur vie quotidienne.

En outre, des questions socio-démographiques (âge, identité de genre, langue(s) parlée(s) à la maison, etc.) ont été ajoutées au questionnaire. Une première version du questionnaire a été pré-testée dans deux classes de deux écoles différentes au Québec et en Belgique. Les données de ces pré-tests ont été utilisées pour améliorer la clarté des items déclaratifs et éliminer certaines incohérences dans le questionnaire.

1.6 Conception des tâches simplifiées appariées

Conformément à notre premier objectif, nous avons élaboré des tâches simplifiées en nous appuyant sur les actions constitutives identifiées au sein de l'activité de la tâche complexe. Ces tâches simplifiées ont été contextualisées dans diverses situations, soit en rapport avec le cadre scolaire (formel), soit dans des contextes informels associés aux activités parascolaires ou à la vie quotidienne des adolescent·e·s. Notre choix a été de diversifier les contextes d'évaluation, en plaçant les différentes tâches de notre évaluation dans un éventail de situations, qu'elles soient formelles ou informelles. En effet, la tâche complexe s'inscrivant dans une activité parascolaire (rédaction pour un journal scolaire en ligne), nous avons mis en situation les tâches simplifiées tantôt dans des situations formelles, tantôt dans des situations informelles en fonction de chaque cas particulier.

Des questions d'auto-évaluation sur la connaissance préalable du sujet de chaque tâche, la familiarité avec chaque tâche et leur niveau d'engagement général dans chaque test ont été ajoutées aux deux questionnaires (cf. *annexe 5. Questions périphériques aux tâches simplifiées RI et PM*).

2 Présentation des instruments de collecte et leur évaluation

Dans la section précédente, nous avons présenté la méthodologie générale de développement du dispositif d'évaluation multiniveau déployé par le collectif LM-ados. La présente section vise à approfondir la description des divers instruments, en mettant l'accent sur la méthodologie d'évaluation propre à chaque test et sur les procédures d'encodage découlant des évaluations élaborées. Une attention particulière est portée aux procédures spécifiques utilisés pour garantir la fiabilité et la validité des évaluations, contribuant ainsi à assurer la robustesse de notre cadre méthodologique.

2.1 Présentation de l'autoévaluation de compétences et de pratiques

Comme précédemment expliqué, dans le processus de conception des instruments de collecte, l'ordre de conception des instruments diffère de l'ordre de passation des questionnaires. Ainsi, le premier questionnaire auquel ont répondu les élèves, et le premier questionnaire que nous avons élaboré dans sa forme définitive, est un questionnaire d'autoévaluation composé d'items portant sur des compétences et pratiques générales, spécifiques et périphériques aux activités de recherche d'information et de production numérique, ainsi que cinq questions sociodémographiques. Ce

questionnaire a vocation à répondre aux objectifs 2 et 3 du programme de recherche : « élucider la relation entre le niveau de compétence perçu et mesuré en littératie médiatique des élèves de troisième secondaire » et « élucider la relation entre les compétences en littératie médiatique et les pratiques médiatiques (dans et hors du contexte scolaire) ».

Le questionnaire d'autoévaluation résumé ci-dessous est une version légèrement modifiée de la version passée en 2019 auprès de l'échantillon plus large (N= 1923). Les modifications ont été apportées sur base d'un rapport d'analyse descriptive disponible en annexe R2. Au départ de ce rapport d'analyse, nous avons fusionné les items sur base de leur proximité conceptuelle et statistique (à partir de comparaisons post-hoc de Dunn-Bonferroni). Quelques items concernant la création de sites web informatifs ont également été reformulés afin de mieux refléter la tâche complexe (c'est-à-dire la création d'un article numérique multimodal sur une page de site web, plutôt que la création d'un site web complet).

Pour une présentation générale, le questionnaire peut être organisé en dix catégories de variables, que nous pouvons énumérer de la manière suivante, en notant que certaines de ces catégories comportent des sous-catégories de variables, explicitées par des puces :

1) Données sociodémographiques :

- Age
- Genre
- Langue parlée à la maison
- Filière d'enseignement
- Degré d'urbanisation et indice socioéconomique de l'établissement scolaire

2) Usage d'appareils numériques

3) Capacités techniques sur ordinateur

4) Sentiment de compétence général envers la recherche d'information et la production numérique

5) Sentiments de compétence spécifique

- Sentiment de compétence spécifique à la recherche d'information
- Sentiment de compétence spécifique à la production numérique
- Sentiment de compétence spécifique à la production multimodale

6) Pratiques sur les réseaux sociaux

7) Pratiques générales de recherche et production

8) Pratiques liées à la recherche d'information

- Pratiques multimodales de recherche

- Pratiques spécifiques à la recherche d'information
- Pratiques périphériques à la recherche d'information

9) Pratiques liées à la production numérique

- Pratiques périphériques à la production numérique
- Pratiques spécifiques de production multimodale
- Pratiques spécifiques à la production numérique

10) Cours antérieurs et activités liés à l'éducation numérique

Nous allons présenter dans la section suivante un résumé des questions, leurs modalités de réponse et les objectifs de recherche associés. Nous expliquerons ensuite le processus d'encodage et la méthode de validation employée.

2.1.1 Questions sociodémographiques : le profil de l'échantillon

Le questionnaire débute par une section de questions sociodémographiques. Les variables retenues pour l'analyse sont le genre, l'âge, la ou les langues(s) parlée(s) à la maison, la forme d'enseignement de l'élève et l'indice socio-économique et le degré d'urbanisation de leur établissement scolaire. Ces variables ont deux utilités principales : qualifier l'échantillon retenu au regard de la population de référence d'une part, et constituer des variables explicatives de l'analyse d'autre part. Elles ont en ce sens vocation à être croisées avec l'ensemble des autres variables pour vérifier si les distributions des compétences et pratiques déclarées varient selon les profils sociodémographiques (QR 4).

A noter que la question sur le genre ne laissait le choix qu'entre trois options (« féminin » / « masculin » / « ne souhaite pas répondre ») dans notre version du test, car la version prétestée qui contenait plus d'options de réponse avaient ouvert la voie à des plaisanteries de la part des élèves empêchant d'identifier leur genre de façon fiable. Sur le terrain québécois, l'ouverture plus grande sur ces questions d'identité sociale leur a permis d'inclure plus d'items de réponse possible à cette question.

La question des langues parlées à la maison a été révisée également au regard des résultats de la première passation de l'enquête (2019-2020). Au départ, la liste des choix proposés était formulée dans l'ordre des langues nationales officielles de la Belgique francophone (français, néerlandais, allemand) puis en fonction des diasporas (anglais, arabe, italien et « autre » laissant la possibilité aux élèves de préciser les langues spécifiques parlées chez eux). Nous avons décidé de nous servir des statistiques issues des premiers résultats de l'enquête représentative pour reclasser ces langues,

résultant dans la liste suivante : français d'abord, puis arabe, anglais, néerlandais, allemand, puis « autre » (à noter que « italien » a été regroupé dans « autre » car il y avait eu peu de répondant·e·s lors de la première enquête).

La question des filières d'enseignement laissait le choix de réponse entre toutes les filières existant en Troisième secondaire en Belgique francophone, soit :

- Enseignement général
- Enseignement technique de transition
- Enseignement artistique de transition
- Enseignement technique de qualification
- Enseignement artistique de qualification
- Enseignement professionnel

Dans les analyses, cette liste est ensuite réduite à la distinction : enseignement professionnel, enseignement technique ou artistique de qualification, enseignement technique ou artistique de transition, et enseignement général, soit quatre catégories.

2.1.2 Usages des appareils numériques

Deux questions composent cette variable, la fréquence d'utilisation d'appareils numériques pour un usage personnel d'une part, et pour des travaux scolaires d'autre part. La liste des appareils inclus est la suivante : ordinateur (fixe ou portable), tablette numérique, smartphone et objet connecté (comme Google Home, montre connectée, Alexa, etc.). En plus de la question sur la fréquence, la possibilité de répondre « je n'ai pas accès à ce type d'appareil » permet d'observer les inégalités d'accès, ajoutant ainsi une dimension sociodémographique à la variable. Cette approche permet de prendre en compte les disparités potentielles d'accès aux technologies numériques dans l'analyse des réponses.

2.1.3 Capacités techniques sur ordinateur

Etant donné que l'activité menée en classe allait s'effectuer sur un ordinateur, nous tenions à évaluer les compétences des élèves sur ordinateur. Cette évaluation a été effectuée à travers des questions à réponse dichotomique (oui/non) et deux options de non-réponse (« je ne sais pas » et « je ne comprends pas la question »). Les 11 compétences techniques évaluées comprennent des actions telles que mettre un site dans les favoris, télécharger des médias, choisir et organiser des documents, installer des logiciels, et insérer des éléments dans une page web. L'analyse ultérieure distingue deux groupes d'items : les compétences techniques de recherche (les sept premiers items) et les compétences techniques de production (les quatre derniers items).

2.1.4 Sentiment de compétence général

Les sentiments de compétence généraux des élèves à l'égard des activités de recherche d'information et de production d'une page web ont été évalués à travers deux questions identiques présentées soit dans le contexte de leurs activités personnelles, soit dans le contexte de leurs activités scolaires. Nous leur demandions de décrire leur capacité à réaliser les tâches suivantes, en précisant « même si tu ne les as jamais faites » :

- Trouver sur Internet la réponse à une question simple que tu te poses (l'horaire de ton bus, le titre d'une chanson, le prix d'un objet...)
- Faire une recherche sur Internet pour laquelle il faut rassembler plusieurs informations venant de plusieurs sites (comparer des téléphones avant d'en acheter un nouveau, se renseigner sur des métiers...)
- Créer une page sur un site web contenant des informations sous forme de texte, de vidéo, d'image ou de son

2.1.5 Sentiments de compétences spécifiques

Une première série de questions interroge les élèves sur leur sentiment de compétence vis-à-vis d'aspects spécifiques de recherche d'information. Lors de la recherche sur un moteur, sont évaluées les compétences à trouver des mots-clés et à déterminer le type de document à partir des résultats. En contexte de consultation d'un document, sont évaluées des compétences comme identifier l'auteur, extraire des informations pertinentes, comprendre le but du document, et repérer les sources utilisées. D'autres aspects sont évalués relativement à la consultation de plusieurs documents dans le contexte d'une recherche sur le réchauffement climatique, par exemple la compétence à déterminer la fiabilité des sources, trouver des documents pertinents, et différencier le contenu à réutiliser de celui à reformuler ou schématiser²⁶.

Une deuxième série de questions investigate leur sentiment de compétence spécifique à des étapes de production numérique, telles que planifier son projet, organiser sa page web, harmoniser les contenus, adapter les contenus aux destinataires, explorer le logiciel de production, citer la source d'un média et enfin évaluer la production une fois terminée. Sont aussi investigués leur sentiment de

²⁶ A noter que deux questions portent également sur des pratiques spécifiques de recherche d'information relatives aux modalités privilégiées (texte, image, vidéo, son) par les adolescent-e-s lors de leur recherche d'information selon le contexte de recherche personnel (question 21) ou scolaire (question 22). Ces questions ont pour vocation de répondre à des questionnements de recherche propres à l'équipe du Québec, nous les avons laissées de côté pour la suite des analyses dans le cadre de cette thèse.

compétence envers des actions de production multimodale comme choisir un média pour remplacer ou compléter un texte, reformuler dans ses propres mots un contenu médiatique ou encore rédiger un texte qui le complète.

Les objectifs principaux de ces deux séries de questions sont de :

- comparer le sentiment de compétence général des élèves vis-à-vis de la recherche d'information ou de la production d'une page web avec leur sentiment de compétence vis-à-vis d'actions plus spécifiques censées composer l'activité de recherche ou de production ;
- différencier ces compétences spécifiques à la recherche ou à la production entre elles pour déterminer les compétences vis-à-vis desquelles les élèves se sentent moins à l'aise dans le cadre d'une recherche d'information ou d'une production numérique ;
- comparer ces sentiments de compétence vis-à-vis d'actions spécifiques avec les performances situées dans les tâches simplifiées.

2.1.6 Pratiques médiatiques

La seconde partie du questionnaire investigate les pratiques médiatiques des élèves. Au-delà d'une première visée descriptive, les objectifs liés à cette investigation sont de :

- comparer les pratiques médiatiques liées à la recherche d'information et liées à la production entre elles, en contexte scolaire et personnel ;
- comparer les pratiques médiatiques générales et spécifiques de recherche et production avec les sentiments de compétence déclarés par les enquêté·e·s ;
- étudier l'incidence éventuelle de la fréquence de certaines pratiques médiatiques ou cours déjà suivis sur les performances situées en tâches simplifiées et en tâche complexe.

Une première série de questions investigate les pratiques correspondant aux compétences générales questionnées précédemment. Une pratique porte sur la fréquence de recherches simples menées par l'élève, une autre sur la fréquence de recherches complexes et la dernière porte sur la fréquence de production d'une page web, en contexte scolaire et dans le cadre de leurs activités personnelles.

Une deuxième série de questions porte sur les pratiques liées à la recherche d'information. Certaines pratiques investiguées sont directement liées aux pratiques générales de recherche questionnées, comme identifier la source du document, déterminer sa pertinence, son but, les sources utilisées en son sein, juger de sa fiabilité, ou encore chercher des images, vidéos, du texte ou du son

pour un travail scolaire ou personnel. D'autres sont des pratiques générales indirectement liées à une requête sur un moteur de recherche comme chercher des renseignements sur les réseaux sociaux, se renseigner sur l'actualité, consulter des forums de discussion ou regarder des vidéos explicatives ou tutoriels.

Une troisième série de questions porte sur les pratiques liées à la production numérique, correspondant à la compétence générale de production investiguée (créer une page web) et des compétences spécifiques, comme planifier son projet²⁷, organiser sa page web, harmoniser les contenus, adapter les contenus aux destinataires, explorer le logiciel de production, citer la source d'un média, le reformuler ou encore évaluer la production une fois terminée. En miroir des compétences multimodales, est investiguée leur fréquence de réalisations de productions multimodales (textes multimodaux, vidéos, images). Enfin, sont investiguées des pratiques générales indirectement liées à la création d'une page web tels qu'ajouter des contenus à une page Wiki, tenir son propre blog, créer et publier des textes numériques, produire des vidéos explicatives ou des tutoriels (par ex. sur Youtube), participer à la production d'une webradio ou d'un podcast ou encore créer un site Web composé de différents onglets/sections.

Une dernière question porte sur les cours précédemment suivis par les enquêtés, comme des cours d'éducation aux médias ou à l'information, des cours d'informatique, de programmation ou robotique et de création numérique²⁸.

2.1.7 Modalités de réponses : échelles de Likert et variable dichotomique

Les items interrogeant un sentiment de compétence ont été associés à une échelle de Likert à quatre points : « tout à fait capable/d'accord » ; « plutôt capable/d'accord » ; « pas vraiment capable/d'accord » ; « pas du tout capable/ d'accord », et deux types de non-réponse possibles : « je ne sais pas », « je ne comprends pas la question ». A ces items, a été ajoutée l'option « pas de réponse sur papier » lors de l'encodage des questionnaires papier pour deux classes. Notons cette modalité

²⁷ Une question subsidiaire porte sur le moment de la planification (avant, pendant ou après la production), mais au vu de la quantité d'information à analyser, nous n'avons finalement pas traité cette question.

²⁸ A noter qu'une série de trois questions porte également sur les pratiques des élèves sur les réseaux sociaux afin de décrire dans quelle langue ils parlent, lisent et écoutent sur les réseaux sociaux, de savoir s'ils likent, commentent ou partagent en ligne et enfin s'ils partagent des contenus, et une autre question porte sur leurs pratiques sociales de demande d'aide. Ces questions sont relatives à des hypothèses de recherche de l'équipe rouennaise, après une première analyse descriptive, nous les avons laissées de côté pour la suite des analyses belges.

n'était pas possible pour les questionnaires en ligne sur Limesurvey car chaque question était obligatoire. Les données générées correspondent à des variables ordinales et nominales. Seule la question portant les compétences techniques sur ordinateur était évaluée de façon dichotomique (oui/non) avec les trois options de non-réponse disponibles.

Les questions portant sur les fréquences de pratiques médiatiques proposant des mises en situation (« Quand tu recherches des informations... », « Quand tu réalises une production... ») et investiguant des pratiques spécifiques à la recherche et à la production présentent les modalités de réponse suivantes : « toujours », « souvent », « rarement », « jamais », « je ne sais pas », « je comprends pas la question », auxquelles a été ajoutée la modalité « pas de réponse sur papier » pour les questionnaires non intégralement complétés sur papier.

Les questions relatives aux fréquences de pratiques générales de recherche et production et aux pratiques indirectement liées aux compétences investiguées ont été évaluées par l'échelle de Likert suivante : « Tous les jours ou presque », « Au moins une fois par semaine », « au moins une fois par mois », au moins une fois par an, « moins qu'une fois par an ou jamais ». Les trois modalités de non-réponse étaient également possibles pour ces questions.

Pour la question relative aux cours antérieurs auxquels les élèves auraient participé, les modalités de réponse proposées sont une échelle ordinale, dans l'ordre croissant : « NON », « OUI sur un seul jour (une heure, une demi-journée, une journée) », « OUI sur plusieurs jours qui se suivent (ex. : un stage, un camp de vacances) », « OUI sur une période plus longue (ex. : un cours toutes les semaines, un projet tous les mois) ».

2.2 Présentation de l'évaluation par tâches simplifiées

Comme nous l'avons déjà précisé, les compétences relatives aux actions constitutives de la tâche complexe ont été évaluées par le biais de dix-huit tâches simplifiées. Celles-ci ont été réparties en deux questionnaires sur la plateforme LimeSurvey, en situation de recherche d'information en ligne (TSRI) d'une part, et en situation de production médiatique (TSPM) d'autre part.

Chacune des tâches simplifiées est accompagnée d'une mise en situation (scolaire ou non) et d'une consigne susceptible d'orienter les élèves dans la réalisation de la tâche. La performance des élèves à ces tâches a été évaluée soit en fonction du nombre de bonnes réponses obtenues, permettant de dégager un score, soit en fonction de la qualité de la réponse donnée conférant alors une note correspondant à un rang plus qu'à un score. Les données résultant de ces évaluations correspondent donc respectivement à des variables quantitatives et à des variables ordinales.

Les objectifs liés au recueil des évaluations des tâches simplifiées sont :

OTS1. décrire les difficultés rencontrées au sein de chaque tâche simplifiée

OTS2. comparer les niveaux de difficulté des différentes tâches simplifiées

OTS3. comparer les performances des élèves aux tâches simplifiées avec les sentiments de compétence exprimés

OTS4. comparer le niveau global de performance aux tâches simplifiées avec le sentiment de compétence global exprimé

Chaque compétence a été évaluée par le biais d'un exercice présenté aux élèves dans une mise en situation plus large. Nous proposons de présenter succinctement l'ensemble des tâches proposées aux élèves par questionnaire (TSRI et TSPM) et leurs modalités d'évaluation.

Une analyse approfondie serait nécessaire pour assurer la correspondance entre ce que nous avons cherché à évaluer et ce qui a effectivement été évalué. Cependant, compte tenu de la nature fastidieuse d'une telle démarche et de la nécessité de la réaliser en collectif afin de débattre sur les possibles interprétations des différentes consignes et mises en situation, nous encourageons le lecteur à consulter l'article de nos collègues Delarue-Breton, Ronveaux, Gladu et Lacelle (2021). Cet article explore la complexité de l'évaluation des compétences en littératie médiatique chez les élèves en mettant l'accent sur la contextualisation des tâches, en particulier à travers deux exemples de nos tâches simplifiées (l'une en recherche d'information, l'autre en production multimodale). Les évolutions de ces deux tâches, avant et après les prétests, y sont minutieusement documentées, témoignant d'une réflexion approfondie intégrant des considérations théoriques, pédagogiques et techniques. Les ajustements apportés visent à améliorer l'évaluation des compétences des élèves tout en reconnaissant la complexité inhérente à la littératie médiatique.

En guise de dernière remarque, il est à noter que les tests TSRI et TSPM débutent par une question visant à déterminer à partir de quel appareil numérique les participant·e·s ont répondu aux questions. Cette information peut influencer leur performance, étant donné que l'ouverture des onglets, la lisibilité du questionnaire, et les fonctionnalités (par exemple, celle du copier-coller) varient d'un support à l'autre (ordinateur, tablette, smartphone).

Avant de présenter les tâches selon le type de compétences qu'elles évaluent, nous présentons ci-dessous les différentes mises en situation ayant eu pour vocation de proposer des situations significatives aux élèves, mais qui ont pu influencer leur mode d'engagement dans les tâches simplifiées.

2.2.1 Les mises en situation proposées

La mise en situation n°1 porte sur le sujet des effets du tabagisme passif sur la santé. La situation de recherche a été initiée avec l'énoncé suivant : « Dans le cadre de votre cours de sciences, vous êtes amené à entreprendre une recherche sur les conséquences du tabac sur la santé. » Le choix de ce sujet découle, d'une part, de l'enjeu de préoccupation commun pour des adolescent-e-s âgé-e-s de 14 ans des effets du tabagisme passif sur la santé, étant donné qu'ils peuvent être exposés à la fumée de leur environnement. La contextualisation de cette recherche au sein du milieu scolaire a été privilégiée, car il semblait plus probable que les élèves entreprennent ce type de recherche dans le cadre de leurs activités scolaires plutôt que de manière autonome. Cette mise en situation a été envisagée pour évaluer quatre tâches simplifiées en recherche d'information sur un moteur de recherche :

- Évaluer la pertinence d'un document par rapport au besoin d'information dans une liste de résultats ;
- Reconnaître les genres de documents dans la liste des résultats ;
- Ajuster les mots-clés pour obtenir des résultats de recherche pertinents ;
- Évaluer la pertinence par rapport au besoin d'information dans un document.

Dans la mise en situation n°2, les apprenant-e-s se trouvent exposés à une publicité sur YouTube (vidéo A) faisant la promotion de la qualité d'une pâte à tartiner bien connue (Nutella). Cette mise en situation est présentée dans un contexte informel, l'hypothèse reposant sur le fait que l'adolescent-e pourrait rencontrer fortuitement cette publicité. Cette perspective est jugée plausible compte tenu du nombre élevé de publicités présentes sur YouTube, une plateforme que les adolescent-e-s sont enclin-e-s à fréquenter. Par ailleurs, le débat antérieur sur l'huile de palme, engendré par les constats de déforestation liés aux enjeux environnementaux, rend plausible la familiarité des adolescent-e-s avec ce sujet. Néanmoins, leur niveau d'information approfondie sur les motifs du débat peut être limité. Ainsi, il s'agit d'une problématique sociétale potentiellement connue des adolescent-e-s, dont le degré de familiarité avec le sujet peut varier. Le questionnaire relatif aux tâches simplifiées peut permettre d'explorer la corrélation entre leur niveau de connaissance sur le sujet et leur capacité à résoudre les exercices proposés, bien que, dans cette thèse, les questions relatives aux connaissances déclarées et aux intérêts pour les sujets des exercices aient été exclues, en raison du volume considérable de données à traiter. La mise en situation 2 permet d'évaluer trois compétences spécifiques :

- Reconnaître les contributions respectives de chaque mode (dans le document);
- Repérer l'intention de communication (dans le document);

- Comparer les informations de plusieurs documents pour vérifier s'ils se contredisent ou se confirment.

Dans la mise en situation n°3, l'élève reçoit un article de son amie sur la fabrication de bonbons à la gélatine de porc et doit se forger son opinion sur l'éventuel caractère problématique de l'utilisation de cette gélatine dans les bonbons. Tout comme le cas du Nutella, le thème des bonbons revêt une importance particulière pour les adolescent·e·s, souvent friand·e·s de cette confiserie. Cependant, la problématique sociétale sous-jacente diffère quelque peu, se focalisant sur des questions relatives à l'exploitation animale et au bien-être des animaux, plutôt que sur des enjeux environnementaux. Les élèves sont susceptibles d'être au courant de cette problématique, bien que potentiellement moins informés que dans le cas de l'huile de palme présente dans le Nutella. L'analyse descriptive des connaissances déclarées sur les deux sujets permettra de confirmer cette hypothèse. Quatre compétences sont évaluées au sein de la mise en situation n°3 :

- Extraire des informations pertinentes ;
- Identifier les auteurs et diffuseurs d'un document (article web) ;
- Reconnaître les sources d'un document (intégré dans l'article) ;
- Évaluer la fiabilité d'un document à partir du critère de l'intention de communication et de l'autorité énonciative.

La mise en situation n°4 propose aux élèves d'imaginer qu'ils sont impliqués dans le comité environnement de leur école. Il s'agit donc d'une situation qui leur demande de s'imaginer engagé·e·s pour une cause, dans le cadre de leurs activités parascolaires. Cette mise en situation interroge sur la capacité des élèves à s'approprier le pouvoir qui leur est conféré dans ce contexte qui suggère de s'engager pour une cause et d'agir par le biais de la communication. Cette mise en situation regroupe l'évaluation de quatre compétences distinctes :

- Adapter son texte au destinataire ;
- Adapter son choix d'image au destinataire ;
- Citer la source d'un texte ;
- Citer la source d'une image.

La mise en situation n°5 les sort du contexte scolaire en leur proposant de se projeter dans un job d'été pour lequel ils doivent rédiger des articles de blogue pour le site de la maison des jeunes de leur quartier, sur divers sujets qui peuvent intéresser les jeunes de leur âge. La situation de travail d'été peut être signifiante pour certain·e·s et difficiles à projeter pour d'autres, le travail proposé pouvant être très éloigné du métier futur dans lequel ils/elles sont susceptibles de se projeter. Cette dernière

mise en situation rassemble l'évaluation de trois compétences techniques de production numérique et trois compétences multimodales :

- Intégrer des images dans un article numérique ;
- Intégrer des vidéos dans un article numérique ;
- Intégrer des hyperliens dans un article numérique ;
- Combiner les ressources sémiotiques de manière à traduire le plus efficacement l'information (ou le message) ;
- Utiliser efficacement différentes articulations sémiotiques entre les modes : redondance ;
- Transmodaliser le contenu d'une image en texte ;
- Utiliser efficacement différentes articulations sémiotiques entre les modes : relai ;
- Utiliser efficacement différentes articulations sémiotiques entre les modes : complémentarité.

Certaines tâches, conçues initialement pour évaluer les compétences en contexte de production, se sont en fait révélées être des tâches de réception, en raison des contraintes du dispositif d'évaluation, celui-ci rendant difficile leur mise en situation réelle de production. En conséquence, nous avons pris la décision de réaffecter ces tâches à la catégorie des « prérequis à l'analyse critique de documents » et de les présenter comme telles dans la description du questionnaire, en suivant les catégories établies dans le tableau 3 ci-dessous.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 de la présente thèse, nous focalisons notre attention sur les compétences propices à une démarche critique en recherche et production. En recherche, nous focalisons notre attention sur les compétences utiles aux jugements de fiabilité et de pertinence, et en production sur les compétences utiles pour rendre manifeste la situation d'énonciation, énoncer des propos pertinents et démontrer la fiabilité de ses propos (évidentialité). Nous avons donc classé l'ensemble des tâches évaluatives au regard de ces critères, aboutissant finalement à la classification présentée ci-dessous et détaillée ci-après.

Tableau 7. Liste des compétences évaluées en tâches simplifiées par catégorie

En contexte de recherche et sélection d'information		
Prérequis à l'analyse critique de documents	TASKRECHRQ0130	Ajuster les mots-clés pour recherche web
	TASKRECHER0090	Identification des genres de résultats web
	TASKRECHED0325	Identification des contradictions dans vidéos
	TASKRECHSD0250	Identification des modes contribuant aux informations recherchées
	TASKPRODSE0710a	Extraction de texte redondant à une image
	TASKPROD0780	Sélection de ressources complémentaires selon une intention de communication
	TASKPRODSE0860b	Sélection des intentions de communication des images pour compléter un texte
Evaluation de la pertinence	TASKRECHSD0200+300	Identification des agents liés à la production de l'article et des sources utilisées
	TASKRECHSD0270	Identification du but des vidéos
	TASKRECHER0150	Jugement de pertinence au sein d'une liste de résultats web
	TASKRECHED0350	Jugement de pertinence au sein de documents web
Evaluation de la fiabilité	TASKRECHSD0230	Extraction de contenus pertinents de l'article
	TASKRECHED0320ac	Identification du statut des deux organisations
	TASKRECHED0320bd	Jugement de fiabilité des deux organisations
En contexte de production		
Evidentialité	TASKPRODSO1050a	Citation de la source d'un texte
	TASKPRODSO1050b	Citation de la source d'une image
Adaptation aux destinataires	TASKPRODDS0630bd	Choix d'images adaptées aux destinataires
	TASKPRODDS0630ac	Rédaction d'un texte adapté aux destinataires (élèves et enseignants)
Enonciation en contexte multimodal	TASKPRODSE0710b	Transmodalisation d'une image
	TASKPRODSE0860a	Rédaction de la légende d'une image
Opérations techniques	TASKPRODRE0750	Capacités techniques (insertion texte, hyperlien, vidéo, image)

2.2.2 Les tâches en contexte de recherche et de sélection d'information

La première partie du test par tâches simplifiées se consacre à l'évaluation de compétences relatives à la recherche d'information, plus particulièrement sur celles relatives au jugement de pertinence et de fiabilité, ainsi que l'ensemble des compétences prérequis pour effectuer de tels jugements. Etant donné que la tâche complexe leur demande de produire un article multimodal, un certain nombre de tâches vérifie des prérequis à l'analyse critique de documents dans un contexte multimodal plus spécifiquement. Le deuxième type de tâche porte sur le jugement de pertinence dans deux situations, la première, face à une liste de résultats pour déterminer des documents pertinents

au regard de son sujet de recherche ; la seconde, face à des documents pour vérifier s'ils permettent de répondre à son besoin d'information. Le dernier type de tâche évalué est la capacité à évaluer la fiabilité des informations auxquelles les élèves sont exposé-e-s. Nous proposons de présenter comment chaque compétence est évaluée par différentes tâches de manière complémentaire.

A. Prérequis à l'analyse critique de documents

Etant donné que la tâche complexe consistait à produire un article multimodal, nous avons souhaité évaluer des compétences requises pour pouvoir évaluer la pertinence et la fiabilité de documents dans une variété de contexte multimodaux. Certaines de ces tâches ne visent qu'à vérifier si les élèves sont capables de restituer les informations transmises par un mode (son, vidéo, image), cette capacité constituant un prérequis de la compétence à évaluer la pertinence en contexte multimodal. D'autres tâches évaluent la capacité à identifier la redondance et la complémentarité entre les informations transmises par deux modes différents, par exemple dans une image et dans un texte, en émettant l'hypothèse que cette capacité permet d'assurer la pertinence locale d'une production. Au total, neuf tâches sont classées dans cette catégorie.

A.1. TASK-RECH-RQ-0130 : Ajuster les mots-clés

Toujours dans la continuité, la troisième tâche de la mise en situation n°1 leur demande de choisir des mots-clefs pour n'obtenir que des résultats sur les effets du tabagisme passif sur la santé. La liste des formulations possibles est la suivante : « *tabagisme passif santé* » ; « *effets tabagisme passif santé* » ; « *tabagisme passif* » ; « *effet tabac santé tabagisme passif* » ; « *quels sont les effets du tabagisme passif sur la santé ?* ». L'exercice a été évalué sur 2 points, la réponse « *tabagisme passif* » valait 0 point car nous jugeons qu'elle oublie une partie de l'intitulé de la recherche, à savoir « *les effets sur la santé* ». La réponse « *effet tabac santé tabagisme passif* » valait 1 point car elle contient des informations inutiles, à savoir le mot-clef « *tabac* ». Enfin, les trois autres réponses valaient 2 points, car les trois permettaient d'obtenir des résultats suffisants grâce à la méthode de référencement du moteur de recherche Google, choisi par défaut pour l'exercice.

La compétence à évaluer la pertinence au sein de documents web a été évaluée à travers deux tâches complémentaires, la première renvoyant au jugement de pertinence d'un document (global), et la seconde proposant d'identifier des contenus pertinents au sein même d'un document (local).

A.2. TASK-RECH-ER-0090 : Reconnaître les genres dans une liste des résultats

Dans le cadre de la mise en situation n°1 (les effets du tabac sur la santé), nous avons proposé aux élèves une liste de 9 résultats de recherche (identiques pour tous les élèves) en leur demandant d'identifier le genre de chaque document parmi une liste des 9 choix : une publicité, un site web

institutionnel, un article de journal, un article de blog, un article d'encyclopédie, un compte de réseaux sociaux, un fil de discussion de forum, une vidéo explicative, une vidéo de divertissement. Le but de ce premier exercice était d'évaluer leur capacité à identifier le genre du document au-delà de la seule modalité (texte vs vidéo), et notamment leur capacité à distinguer les énonciateurs derrière chaque document à partir d'indices (par exemple, distinguer le document rédigé par un journaliste du document rédigé par un blogueur à l'aide des seuls indices figurant sur la page de résultats). Chaque réponse correcte était valorisée à 1 point, le score maximal pour l'exercice s'établissant à 9 points.

A.3. TASK-RECH-SD-0250 : Identification des modalités contribuant aux informations recherchées

Dans la première tâche de la mise en situation n°2, les élèves sont invités à visionner une vidéo puis à déterminer, pour trois informations spécifiques, la contribution de chaque modalité (image, parole, ou les deux) à ces informations. Chaque information attribuée à la bonne modalité valait 1 point, soit un total de 3 points.

A.4. TASK-RECH-ED-0325 : Comparer les informations de plusieurs documents (vidéos)

Après avoir visionné la première vidéo, les élèves sont invités à croiser ces informations avec une vidéo critique. Ils doivent sélectionner les sujets abordés par la seconde vidéo qui contredisent les affirmations de la première vidéo. Quatre sujets sont proposés, parmi eux, seuls un sujet n'est pas abordé par la seconde vidéo pour contredire la première. Chaque réponse (oui/non) est évaluée sur 1 point, pour un total de 4 points.

A.5. TASKPRODSE0710a : Extraction de texte redondant à une image (mise en situation n°5)

Dans cette tâche, les élèves sont placés en situation de créer un article de blog sur les mangas (mise en situation n°5). Nous leur présentons une image et un texte portant sur le sens de lecture du manga, puis leur demandons d'identifier les passages du texte illustrés par l'image (redondance entre les deux). A partir de la variété des réponses, nous avons créé des évaluations selon le rang, aboutissant à l'échelle ordinale suivante :

- 4 points : contient uniquement le passage attendu et éventuellement des passages non obligatoires mais pertinents (liste définie).
- 2 points : la réponse contient le passage attendu, éventuellement le passage optionnel et des passages jugés quasi-pertinents (liste définie).
- 1 point : la réponse contient uniquement des passages quasi-pertinents.
- 0,5 point : la réponse contient un passage attendu et un ou plusieurs passages hors-sujets.
- 0 point : aucun passage pertinent ou semi-pertinent ou l'élève a sélectionné le texte entier ou sans réponse ou hors-sujet.

A.6. TASKPROD0780 : Sélection de ressources complémentaires pour communiquer

Cette tâche leur demande de choisir deux ressources multimodales complémentaires pour expliquer les règles de comptage des points d'un jeu de société. Les propositions d'items représentaient : l'image représentant le jeu de plateau ; un schéma représentant le jeu de plateau et la façon de compter les points illustrés ; une présentation textuelle générale du jeu ; une démonstration vidéo du jeu ; un extrait textuel expliquant le détail des modalités de calcul des points. Les réponses attendues étaient donc le schéma et l'extrait textuel. Au vu de la variété des réponses des élèves, nous avons élaboré un classement des combinaisons choisies de la plus pertinente à la moins pertinente, aboutissant à l'échelle ordinale suivante :

- 6 points : schéma et extrait textuel ;
- 5 points : vidéo et extrait textuel ;
- 4 points : schéma et vidéo ;
- 3 points : extrait textuel et autre ressource ;
- 2 points : vidéo et autre ressource ;
- 1 point : schéma et autre ressource ;
- 0 point : tous les cas restants.

A.7. TASKPRODSE0860b : identifier l'intention de communication images par rapport à un texte

Pour cette tâche, les élèves ont été placés en situation de rédiger un article de blog sur « l'anxiété de performance » vécue par certain-e-s adolescent-e-s pour les informer sur le stress, la peur de l'échec et la détresse que peuvent générer les évaluations. Après avoir présenté le texte de l'article, différents documents sont proposés (trois photographies d'illustration, une infographie, une vidéo, deux podcasts). Les élèves doivent, pour chaque document, identifier s'il ajoute des informations complémentaires au texte visant à (au choix) : illustrer la détresse des jeunes qui vivent de l'anxiété de performance ; proposer des pistes de solution pour diminuer l'anxiété ; expliquer les différences entre l'anxiété et d'autres problèmes similaires ; aucun des trois : le document n'apporte pas d'information complémentaire au texte.

Nous souhaitons avec cet exercice notamment évaluer leur capacité à identifier la relation de complémentarité entre deux documents d'un mode différent (texte vs. image, vidéo ou son). Sur le terrain belge, l'écoute des podcasts a dysfonctionné pour certain-e-s enquêté-e-s, nous avons donc choisi d'écarter ces deux items de l'évaluation. Au final, l'évaluation a donc été réalisée sur 5 points (1 point par bonne réponse sur les 5 items retenus, c'est-à-dire trois photographies, une vidéo et une infographie).

A.8. TASK-RECH-SD-0270 – Repérer l'intention de communication (dans le document)

Dans la mise en situation 2 (vidéos sur les aspects nutritionnels du Nutella), cette tâche demande aux élèves d'identifier l'intention principale de chacune des deux vidéos présentées parmi quatre options : persuader, divertir, vendre, avertir. Cette tâche évalue leur capacité à discerner l'enjeu de communication de chaque vidéo au regard des intentions des producteurs de l'information. Cet exercice vise notamment à vérifier que les élèves sont capables d'identifier que la publicité sert à « vendre » un produit ou un service, tandis que l'association vise à défendre un intérêt particulier, dans le cas précis, défendre les intérêts des consommateurs en les avertissant des dangers nutritionnels du Nutella. Répondre adéquatement supposait donc pour les élèves de déceler les intérêts antagonistes des deux producteurs de vidéo et d'être en mesure de distinguer leurs intentions antagonistes. Le repérage adéquat de chaque intention de communication valait 2 points, soit un total de 4 points pour cet exercice. A noter que nous avons considéré que la réponse « persuader » méritait 1 point pour chaque vidéo, car même si « persuader » implique pour nous de convaincre en utilisant les sentiments (au lieu de la raison), le terme peut également s'entendre dans un sens plus large de « convaincre », or les publicistes de Nutella comme les membres de l'association UFC-Que Choisir cherchaient à convaincre (de consommer vs. ne pas consommer du Nutella).

A.9. TASK-RECH-SD-0200 + 0300- Identifier les auteurs et diffuseurs et reconnaître les sources d'un document :

Dans cette tâche, dans laquelle nous avons fusionné deux types de sous-compétences distincts (identifier le producteur et diffuseur de l'information et reconnaître les sources utilisées par le producteur de l'information), les élèves doivent identifier le statut au sein de l'article de différentes personnes ou organismes. Ils associent chaque nom à un statut spécifique parmi quatre choix prédéfinis : auteur-e de l'article, média ayant publié l'article, média ayant produit la vidéo au bas de l'article, source d'information. Chaque entité reconnue confère 1 point, la tâche contenant cinq entités, la somme est notée sur 5 points.

B. *Evaluation de la pertinence*

La seconde catégorie de tâches évaluées renvoie à l'évaluation de la pertinence, à travers quatre tâches : l'évaluation de la pertinence de documents au sein d'une liste de résultats vis-à-vis d'un sujet de recherche précisé, l'ajustement des mots-clefs pour obtenir une liste de résultats pertinents, l'évaluation de la pertinence à la lecture de documents (vérification de leur réponse à un besoin d'information), et l'extraction de contenus pertinents dans un document.

B.1. TASK-RECH-ER-0150 : Évaluer la pertinence par rapport au besoin (dans liste de résultats)

Dans la mise en situation sur les effets du tabagisme passif sur la santé, au départ de la même liste de résultats que celle servant à investiguer leur capacité à identifier le genre de documents, nous avons demandé aux élèves, de préciser pour chaque résultat s'il était pertinent ou non, en leur précisant qu'ils/elles cherchaient des informations sur les effets du tabagisme passif sur la santé. Deux documents parmi la liste des 9 items étaient pertinents. Chaque réponse correcte était valorisée à 1 point, la somme pour l'exercice s'établissant à 9 points.

B.2. TASK-RECH-ED-0350 : Évaluer la pertinence au regard du besoin (dans document)

Cette tâche constitue le quatrième et dernier exercice dans la première mise situation de recherche sur les effets du tabac sur la santé. Nous avons cette fois-ci invité les élèves à consulter trois documents afin qu'ils effectuent un jugement de pertinence en consultant le document. Trois options de réponse étaient possibles : « *tout-à-fait pertinent* », « *en partie pertinent* », « *pas du tout pertinent* ». Chaque réponse a été évaluée sur 2 points, parfois avec une échelle de notation permettant de grader les réponses. Pour deux documents, nous avons dégagé un ordre de réponse de la meilleure (2 points) à la moins bonne (0 point) avec une réponse acceptable valant 1 point. Pour un document, seule une réponse était acceptable (2 points), les deux autres valant 0 point. Le total était donc sur 6 points.

B. 3. TASKRECHSD0230 : Extraire des contenus d'un article correspondant à un besoin

La deuxième tâche relative à l'évaluation de la pertinence dans un document a été évaluée dans le contexte de la mise en situation n°3 (La fabrication des bonbons). Dans un article relativement court, les élèves devaient extraire des informations pertinentes de l'article concernant les alternatives à la gélatine de porc en les copiant-collant dans l'encadré dédié. Trois extraits étaient attendus. L'évaluation de cet exercice a été réalisée empiriquement, au départ des réponses des élèves, conférant un rang comparatif à leur réponse. Nous avons abouti au classement suivant :

- 0 : Aucune information pertinente ou majorité d'extraits non attendus, même en présence d'une réponse correcte noyée dans la masse.
- 1 : Une information correcte parmi d'autres (un extrait sur les trois attendus), mais également un ou plusieurs extraits inappropriés.
- 2 : Réponse partiellement correcte (un extrait sur les 3 attendus), sans tolérance pour les extraits non attendus, sauf si deux extraits sur les trois attendus sont présents.
- 3 : Au moins deux extraits parmi les trois attendus, sans aucun extrait hors sujet.

C. Évaluation de la fiabilité de documents

Dans cette catégorie, une tâche est présentée mais scindée en deux volets complémentaires et évaluée en double (pour deux documents distincts). Le premier volet consiste à identifier le statut social de l'énonciateur. Le deuxième volet renvoie directement à la façon dont les élèves effectuent un jugement de fiabilité d'un document de type vidéo.

C.1. TASK-RECH-ED-0320ac : Identification du statut des deux producteurs d'information

Dans la mise en situation 3 (la fabrication des bonbons), les élèves visionnent une vidéo au bas de l'article et doivent évaluer la fiabilité du média Brut qui la produit en qualifiant d'abord Brut au sein d'une liste de choix parmi lesquels : une institution publique ou gouvernementale, un groupe d'industriels, un média d'information journalistique, une association de professionnels de la santé, un collectif de citoyens, autre : à préciser. La page Wikipedia de Brut était consultable afin de les aider à qualifier correctement l'organisme. La même identification leur est demandée pour une seconde vidéo d'un lobby de la gélatine présenté comme GME, Gelatin Manufacturers of Europe. De même que pour l'identification de Brut, une aide est proposée par un lien vers la page « A propos » du site de GME, où une description du groupe est précisée. Chaque identification adéquate valait un point, soit un total de 2 points.

C.2. TASK-RECH-ED-0320bd : Évaluer la fiabilité de producteurs d'information selon leur rapport au sujet traité (autorité énonciative et intention de communication)

Après avoir identifié le statut des producteurs de l'information pour chaque vidéo, du média d'information Brut d'une part, et du lobby GME d'autre part, nous demandons aux élèves d'émettre un jugement sur la fiabilité de l'un et de l'autre sur le sujet de la gélatine, puis de justifier leur réponse. Ce n'est pas l'avis positif, négatif ou l'absence d'avis tranché vis-à-vis de la source qui était évalué en soi (les élèves pouvaient notamment répondre « je ne sais pas si c'est fiable »), mais plutôt la justification en lien avec le jugement formulé. Trois critères d'évaluation étaient combinés de la façon suivante :

- 1) Est-ce bien une justification ?
Oui : 1 point / Non : 0 point
- 2) La justification est-elle cohérente avec le jugement exprimé ?
Oui : 1 point / Non : 0 point
- 3) Le motif du jugement est-il un motif valide pour évaluer la fiabilité d'un document ?
 - 3 points : Argumentation fondée sur la connaissance de la source et son intention ou la comparaison avec une source reconnue fiable
 - 2 points : Argumentation fondée sur la notoriété, la comparaison avec d'autres sources (sans préciser lesquelles) ou ses connaissances antérieures

- 1 point : Argumentation basée sur l'évaluation du contenu comme étant orienté ou pas suffisamment argumenté (si non) ou comme bien documentée (si oui)
- 0 point : Justification qui n'a rien à voir avec des arguments relatifs à la fiabilité

Les trois échelles de notation se multipliant les unes avec les autres, ce processus permet d'éliminer les élèves qui n'ont pas justifié leur jugement de fiabilité ou qui ont argumenté en faveur de la fiabilité alors qu'ils avaient jugé « non fiable » la source, ou inversement. Restait ensuite l'évaluation du type d'argument invoqué pour justifier de la fiabilité ou de la non-fiabilité de la source, détaillé dans la dernière colonne du tableau ci-dessus. Cette évaluation s'est faite de manière empirique en classant les types de réponse des élèves, et non au regard d'un standard du jugement de fiabilité prédéfini. Ainsi, le rang 3 reflète le plus haut niveau d'argumentation des élèves mais pas nécessairement la réponse attendue qui impliquerait de formaliser les critères d'un jugement de fiabilité adéquat. C'est notamment le travail qu'a entrepris Lucille Geay dans sa thèse, « Elaboration d'un modèle théorique pour évaluer la crédibilité d'une source d'information à partir de l'étude du processus de conceptualisation chez des élèves de CM1 et CM2 » (2023). Notre évaluation se contente ici de classer les réponses par rang de la réponse la plus adaptée à la moins adaptée au regard du jugement de fiabilité. Dans cette optique, nous avons considéré qu'un argument renvoyant à sa propre connaissance de la source et de son intention ou la comparaison avec une source fiable méritait 3 points car cet argument montrait que l'élève comprenait qu'un jugement de fiabilité s'effectuait en identifiant la source, son intention et en comparaison avec des sources fiables. L'argumentation fondée sur la notoriété ou la comparaison avec d'autres sources (sans préciser lesquelles) ou ses connaissances du sujet valait 2 points car elle montrait que l'élève comprenait l'importance de la reconnaissance dans le jugement de fiabilité (la source est-elle reconnue) mais sans distinguer les acteurs qui reconnaissaient cette source (sont-ils eux-mêmes des acteurs fiables ?). L'argumentation basée sur l'évaluation du contenu comme orienté ou son niveau de documentation (suffisant vs insuffisant) valait 1 point car cela montrait que les élèves avaient saisi l'objectif d'identifier l'intention de la source pour la prendre en compte dans le jugement de fiabilité, mais étant donné que les deux sources étaient partiales, cette justification demandait des explications supplémentaires, dans un cas comme l'autre (Brut ou GME). Par ailleurs, tous les arguments renvoyant au niveau de documentation ne semblaient pas pertinents dans ce cas précis car aucune des deux sources ne citaient ses sources ni les documents utilisés pour nourrir les vidéos. Nous les avons néanmoins évalués à 1 point car ces réponses témoignaient d'une certaine forme de connaissance des élèves des indicateurs à prendre en compte lors d'un jugement de fiabilité.

2.2.3 Les tâches en contexte de production

La tâche complexe impliquant recherche et production, notre évaluation par tâches simplifiées a également pour but d'évaluer des compétences spécifiques à la production. Au regard de notre conception d'une démarche critique en production, nous avons ciblé deux types de compétences clefs en miroir des compétences d'évaluation de la pertinence et de la fiabilité en situation de recherche. Ces deux types de compétences sont, comme abordées au chapitre 3, l'évidentialité et la pertinence énonciative, distinguée elle-même en deux types de compétences évaluées : pertinence énonciative au regard des destinataires et pertinence énonciative en contexte multimodal.

Tableau 8. Table des tâches simplifiées relatives à la production médiatique multimodale

En contexte de production		
Evidentialité	TASKPRODSO1050a	Citation de la source d'un texte
	TASKPRODSO1050b	Citation de la source d'une image
Pertinence énonciative au regard des destinataires	TASKPRODDS0630bd	Choix d'images adaptées aux destinataires
	TASKPRODDS0630ac	Rédaction d'un texte adapté aux destinataires (élèves et enseignants)
Pertinence énonciative en contexte multimodal	TASKPRODSE0710b	Transmodalisation d'une image
	TASKPRODSE0860a	Rédaction de la légende d'une image
Opérations techniques	TASKPRODRE0750	Capacités techniques (insertion texte, hyperlien, vidéo, image)

D. Pertinence énonciative au regard des destinataires

D.1. TASK-PROD-DS-0630bd : Adapter son énonciation au destinataire

Dans la mise en situation 4 (Comité environnement), les élèves sont chargés de réaliser deux affichettes. La première est destinée à des élèves de 8 à 10 ans de l'école primaire voisine et la seconde à des enseignants de l'école primaire. Dans les deux cas, il s'agit de convaincre les destinataires d'utiliser une bouteille d'eau réutilisable plutôt que des bouteilles en plastique. Il est demandé de rédiger un court texte pour l'affichette dans lequel ils s'adressent directement aux destinataires. Trois critères ont été utilisés pour évaluer cette tâche, chaque critère noté sur 1 point : (1) adaptation du thème employé au destinataire, (2) clarté du projet de communication pour le destinataire, (3) interpellation du destinataire, soit trois points par texte à l'adresse d'un destinataire, donc un total de six points pour les deux textes rédigés.

D.2. TASK-PROD-DS-0630ac : Adapter ses choix d'images au destinataire

A la suite de chaque texte rédigé, les élèves devaient choisir entre deux images la plus adaptée au destinataire. L'une était plus adaptée aux enfants car avec un design enfantin et un texte simple,

l'autre plus adaptée aux enseignants car mettant en avant l'argument anti-pollution associé et un peu plus difficile à comprendre pour un public d'enfants. Au vu des résultats, il est apparu que certains élèves avaient fait un choix d'image qui semblait adapté à leur texte plutôt qu'au destinataire. Notre évaluation a choisi de tenir compte de cet aspect. Le choix adapté des images a donc été noté sur 2 points par image, 2 points si c'était la réponse attendue, et 1 point si ce n'était pas la réponse attendue mais qu'elle se justifiait par sa cohérence avec le texte, 0 point pour les autres cas. Le total était donc sur 4 points.

E. Pertinence énonciative en contexte multimodal

E.1. TASK-PROD-SE-0860a : Articulations sémiotiques entre les modes

Dans cette tâche, les élèves sont invités à observer une image représentant cinq genres de manga (chaque genre est légendé au-dessous des 5 images), puis il leur est demandé de rédiger une légende de 10 mots maximum pour l'ensemble de l'image. Un texte décrivant les différents genres représentés à l'image est proposé en complément pour assurer la compréhension de ce qui est représenté sur l'image (différents genres de manga). Plusieurs réponses pouvaient être considérées adéquates à condition qu'elles renvoient bien aux différents genres de mangas présentés dans l'image, et éventuellement à l'idée qu'à chaque genre correspond un type de public. L'évaluation a donc combiné deux critères, la portée de la description (la légende de l'élève renvoie-t-elle à l'image dans son ensemble ou seulement à 1 ou quelques vignettes au sein de cette image ?) et le niveau de description (la légende décrit-elle bien le sens de l'image ?). Au vu des résultats, il est apparu que certain-e-s élèves ont cru devoir proposer une légende pour chaque genre de manga, nous avons donc décidé d'accepter les légendes qui portaient sur chaque type de manga plutôt que sur l'image dans son ensemble. La portée de la description était évaluée sur 2 points et le niveau de description sur 2 points également. Les deux critères d'évaluation se multipliaient, de sorte qu'un 0 à l'un des critères aboutissait à un 0 pour le score final et que le score maximal était de 4 points.

E.2. TASK-PROD-SE-0710 : Transmodaliser en image en texte

Pour cette tâche, les élèves sont dans la mise en situation n°5 (article de blog). Nous leur présentons une image de type infographique qu'ils n'ont pas le droit de placer dans leur article et leur demandons de résumer son contenu en quelques lignes de façon à pouvoir les intégrer dans leur article. L'image représente le contraste entre ce qui est visible d'une personne et ce qu'elle ressent à l'intérieur lorsque cette dernière souffre d'anxiété. Cette tâche était évaluée au départ de deux critères : (1) le caractère explicatif du texte est noté sur 2 points, l'élève n'obtenant qu'un point si son texte est uniquement descriptif et 0 point s'il est sans relation avec l'image, (2) son caractère autonome par rapport à l'image est noté sur 2 points, l'image ne devant pas être visible dans l'article, elle ne doit

pas être nécessaire pour comprendre le texte rédigé par l'élève, si l'interprétation du texte est dépendante de l'image, l'élève obtient 1 point, et 0 s'il n'y a aucun lien avec l'image. Les deux notes se multiplient ensuite, de sorte que l'on obtient une évaluation sur 4 points.

F. Evidentialité

Il existe de nombreuses compétences liées à l'évidentialité (établir son degré d'expertise sur le sujet, renvoyer le lecteur aux énoncés sources, gérer la polyphonie en rendant transparent ce qui est copié-collé, reformulé ou original, rendre manifeste ses citations, identifier les auteurs de ses sources, rendre manifeste sa propre neutralité ou subjectivité) ; Cependant, dans le cadre des tâches simplifiées, nous avons étudié seulement des prérequis de ces pratiques, d'une part à travers l'évaluation de la fiabilité lisible plus haut, et d'autre part en évaluant la capacité à citer adéquatement la source d'un texte et d'une image, en référence aux deux tâches présentées ci-dessous.

F.1. TASK-PROD-SO1050a : citer la source d'un texte

Pour cette tâche, les élèves sont placés en situation d'écrire un article en lien avec l'impact de la pollution sur les animaux (mise en situation 4). Nous leur confions un lien vers une publication source qu'ils sont censés utiliser pour rédiger leur article et leur demandons ensuite de copier-coller les informations dont ils auraient besoin pour citer cette publication dans leur article (référence bibliographique complète). Un piège était glissé dans cette tâche car cette publication elle-même renvoyait à un texte source. Il s'agissait donc de ne pas confondre la référence bibliographique de cette publication avec la source utilisée pour sa rédaction. Les éléments de réponse attendus étaient le titre de l'article, son autrice, la date de publication, le nom de la revue de parution, son numéro, éventuellement la section du magazine où l'on pouvait trouver l'article et enfin l'hyperlien menant à l'article en question. Au vu des réponses des élèves, nous avons établi deux critères d'évaluation multipliés l'un par l'autre : (1) la complétude de la référence, 2 points si l'élève a mentionné le titre et l'auteur et l'URL vers l'article, 1 point s'il manque dans la référence, l'auteur, le titre ou l'URL, 0 point pour les cas restants, (2) l'absence de texte valait 2 points, si l'élève avait copié un extrait, il obtenait 1 point et 0 point s'il avait copié l'ensemble du texte. Ce deuxième critère nous permettait de noter 0 point pour tous les élèves qui s'étaient contentés de copier-coller tous les éléments de la page (article au complet, références de l'article et source à la fin de l'article) pour lesquels les références étaient bien présentes (titre, autrice etc.) mais qui n'avaient visiblement pas compris la consigne et n'étaient donc pas aptes à repérer les éléments d'une référence bibliographique. Lorsqu'un extrait de texte seulement était présent, nous avons supposé que l'élève avait décidé d'intégrer également un extrait de son choix et d'ajouter les éléments de référence bibliographique pour citer cet extrait. La consigne n'était donc pas tout à fait comprise mais pouvait témoigner d'une compétence à identifier les éléments de référence bibliographique. Le maximum de points était alors de 4 points (2x2) pour ceux

qui non seulement sont parvenus à identifier les éléments de référence au complet, et qui avaient bien compris la consigne et n'avaient pas inséré en plus de texte superflu. A noter que cette consigne a posé des problèmes pour une majorité d'élèves, nous y reviendrons lorsque nous détaillerons la validation des instruments de collecte.

F.2. TASK-PROD-SO1050b : citer la source d'une image

La tâche de citation de la source de l'image était similaire à la tâche de citation du texte. L'image en question était disponible sur Wikimedia dont le lien vers le site était fourni aux élèves, ainsi que des éléments de description de l'image et les éléments de référencement liés aux droits d'auteur. Les éléments de réponse attendus sont : l'auteur de la photographie, le titre, la date de publication, le lien URL vers l'origine de la ressource. Nous avons élaboré une échelle ordinale pour classer les réponses des élèves : 2 points pour une référence complète (titre et auteur et (Wiki et/ou URL)), 1 point pour une référence minimale (titre complet ou URL ou titre partiel + auteur), 0 point pour les références insuffisantes (autres cas sans titre et sans URL, ou réponses telles « ne sait pas », lettres randomisées ou case laissée vide, ou « je n'arrive pas à copier-coller »).

G. Opérations techniques

Quatre opérations techniques ont été évaluées au sein d'une unique tâche de production. Pour cette tâche, nous avons conçu une boîte de dialogue au sein du questionnaire Limesurvey au sein de laquelle les élèves pouvaient insérer images, vidéos, texte et hyperliens.

G.1. TASK-PROD-TE-0750 : Intégrer textes, images, vidéos et hyperliens dans sa production

Dans le cadre de l'article sur l'anxiété de performance (mise en situation n°5), les élèves devaient copier-coller un texte fourni dans la boîte de dialogue, puis intégrer une image sous le titre, une vidéo en fin d'article et rendre le lien vers la source cliquable dans la référence figurant au bas de l'article. Chaque opération technique valait 2 points. Pour le texte, l'élève obtenait 2 points si le texte était bien collé intégralement, si partiellement il obtenait 1 point, 0 point dans les autres cas. Pour l'image, l'élève obtenait 2 points si elle était insérée, même au mauvais endroit, mais 1 point s'il n'y avait qu'un lien vers l'image, 0 point dans les autres cas. Les mêmes critères que pour l'image ont été appliqués pour la vidéo. Pour l'hyperlien, l'élève obtenait 2 points si l'hyperlien était actif sur la bonne partie de texte, 1 point s'il y avait bien un hyperlien actif mais sur la mauvaise partie de texte, 0 point dans les autres cas.

2.2.4 Le recueil de données relatives à l'intérêt et au niveau de connaissance pour chaque sujet et tâche

Afin d'observer la relation entre le mode d'engagement dans les tâches et le niveau de réussite des tâches, nous avons élaboré des questions intermédiaires entre chaque mise en situation permettant d'évaluer leur niveau de connaissance et d'intérêt pour le sujet abordé, ainsi que le degré de familiarité avec chaque tâche évaluée. Les niveaux de connaissance et d'intérêt étaient évalués par les modalités de réponse dichotomiques associées formant l'échelle de Likert suivante : « je connais bien ce sujet et il m'intéresse », « je connais bien ce sujet, mais il ne m'intéresse pas », « je connais peu ce sujet, mais il m'intéresse », « Je connais peu ce sujet et il ne m'intéresse pas ». Pour la familiarité avec les tâches, trois options de réponse étaient proposées leur demandant s'ils avaient l'habitude de réaliser ces tâches : « plutôt dans des situations d'apprentissage scolaire », « plutôt dans des situations non scolaires (seul, en famille, avec des amis etc.) », ou « ni l'un ni l'autre : je n'ai pas l'habitude de le faire ». Enfin, une dernière question à la toute fin du questionnaire demandait aux élèves de choisir une réponse parmi les suivantes pour répondre à la question « Pour finir, comment dirais-tu que tu as rempli ce questionnaire ? » :

- « j'ai joué le jeu » : j'ai répondu aux questions qui étaient posées, sans trop me préoccuper de l'exactitude de mes réponses.
- « Je me suis pris-e au jeu » : j'ai apprécié les sujets et tâches proposés et j'y ai répondu avec attention.
- « Je me suis mis-e en jeu » : j'ai fait de mon mieux pour trouver la meilleure réponse à chaque tâche.

L'objectif de ces questions était de recueillir des données sur leur mode d'engagement dans ces tâches qui permettent de faire sens de leur niveau de réussite aux différentes tâches proposées.

3 Présentation de la tâche complexe et de son évaluation

Le dernier instrument de collecte de données est la tâche complexe qui consiste en une activité de production, en contexte scolaire, d'un article numérique multimodal de type explicatif – ayant pour but de fournir des explications sur un sujet choisi par l'élève – à partir d'informations trouvées dans le cadre de leur recherche d'information en ligne. L'activité a fait l'objet d'une préparation avant les vacances scolaires de décembre 2020, puis a été présentée lors de la première session dans chaque classe en janvier 2021. L'ensemble de l'activité se déroulait sur deux semaines, à raison de 3 séances

par semaine (deux sessions de 1H40 et une session de 50 minutes par semaine, soit un total de 8H20 d'activité, 4H10 en classe et 4H10 en distanciel pour chaque élève car les classes étaient scindées en deux groupes du fait des contraintes sanitaires liées au covid-19).

La plateforme utilisée pour la production de leur article est WordPress, un logiciel en ligne de création de sites, de blogs ou d'applications. Sur Wordpress, chaque participant·e s'est vu·e confié·e un identifiant et mot de passe afin d'accéder à la page de présentation de l'activité (cf. annexe 2) sur laquelle figurait quatre liens vers :

- Un questionnaire portant sur leurs connaissances préalables sur le sujet d'information choisi (cf. annexe 6),
- un document de collecte, permettant aux élèves de garder des traces des ressources trouvées lors de leur recherche d'information,
- un espace de création de leur article numérique multimodal²⁹,
- un questionnaire d'autosatisfaction qui a servi de base à certaines questions de l'entretien (cf. annexe 7).

Etant donné que peu d'élèves ont gardé les traces de leur documentation dans le document de collecte, nous avons finalement évalué la tâche complexe uniquement à partir de leur production, avec les limites que cela implique quant aux possibilités d'évaluer leur processus de recherche et sélection d'information. Une autre limite concerne les modalités du déroulement de l'activité. Comme nous l'avons précisé plus haut, lors de chaque session, la moitié des élèves était présente en distanciel dans chaque classe car les sessions de travail ont dû s'organiser en comodalité en raison des recommandations sanitaires gouvernementales en place au moment du déroulement de l'activité.

L'article numérique multimodal a été évalué en croisant une approche hypothético-déductive et une approche inductive. En effet, l'évaluation des productions a d'abord fait l'objet d'observations détaillées sur un échantillon de 5 à 10 productions par différent·e·s chercheur·se·s du groupe LM-ados, au départ de la grille de compétences en littératie médiatique (GReMS) (cf. annexes 8 et 9), de la liste de compétences du Groupe de Recherches en littératie médiatique multimodale (GRLMM) (cf. annexe 10). En croisant nos observations, nous avons pu repérer des premiers critères d'évaluation récurrents, des critères de différenciation entre une production mieux ou moins bien réussie vis-à-vis de certains aspects de la production. Au départ de ces premiers aspects de différenciation dégagés, nous avons élaboré une première liste de critères sur lesquels situer les élèves. En nous basant sur d'autres recherches évaluant des productions numériques multimodales (ex. : Florey *et al.*, 2020; Hafner & Ho,

²⁹ Des exemples d'articles complétés sont disponibles dans les annexes du dossier R21 relatives aux productions des élèves.

2020; VanKooten, 2013) et sur des modèles théoriques de compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010; Lacelle *et al.*, 2017), nous avons déterminé différents prismes d'évaluation afin d'élaborer des critères d'évaluation à partir de chacune des théories que nous avons présentées à la fin du chapitre 1 :

- Cohérence-discours (interactionnisme sociodiscursif, didactique des langues);
- Prise en charge énonciative/dialogisme (sciences du langage);
- Multimodalité (littératie médiatique multimodale);
- Design / énonciation éditoriale (culture informationnelle, numérique);
- Pragmatique (linguistique).

Au départ de ces concepts théoriques, nous avons affiné les critères d'évaluation, leurs descripteurs et avons finalement généré une nouvelle matrice d'évaluation qui est toujours en cours d'élaboration. Cela étant, pour les besoins liés à la thèse et le temps imparti pour réaliser celle-ci, nous avons dû arrêter une version de la matrice d'évaluation afin de pouvoir aller au bout de la recherche, même si l'instrument d'évaluation a ses limites.

Tableau 9. Matrice d'évaluation utilisée dans le cadre de cette thèse (critères et descripteurs)

	Texte	Multimodalité	Architecture spatiale et graphique
Pertinence-intention	• Structure (introduction, plan, conclusion) adaptée à l'intention de communication • Correspondance contenus textuels à la thématique de l'article • Réponse des contenus textuels à l'intention de communication • Procédés textuels adaptés à l'intention de communication • Ton adapté tout au long de l'article • Annonce explicite de l'intention	• Contenus multimodaux en lien avec la thématique • Contenus multimodaux contribuent à répondre à l'intention de communication	• Architecture met en valeur la thématique de l'article • Architecture met en valeur les contenus les plus importants au regard de l'intention de communication
Pertinence-destinataire	• Extraits textuels compréhensibles (pas d'explication inutile ou d'ellipse gênant la compréhension) • Captation du destinataire (adresse directe ou stratégies énonciatives) • Vocabulaire et des formulations de phrases adaptées à son destinataire et agréables à lire	• Ressources adaptées au niveau du destinataire et agréables à consulter (confort de lecture) • Ressources captant l'attention du destinataire par divers procédés contribuant à montrer l'intérêt du sujet.	• Architecture spatiale, mise en forme ergonomique, harmonieuse visuellement, guidant le parcours de lecture • Architecture spatiale et mise en forme captant l'attention par esthétisme, originalité (interpellant)
Evidentialité	• Citation des références utilisées pour les extraits textuels • Distinction des passages copiés-collés • Informations sur sources (auteur, producteur, niveau d'expertise sur le sujet ou visée du document en distinguant faits et opinions) • Croisement de différentes sources pour garantir la véracité du propos	• Les ressources multimodales contribuent à prouver les énoncés (preuve par l'image ou par renvoi à une source fiable) • Les sources sont présentes quand elles sont nécessaires.	• L'architecture spatiale et la mise en forme permettent au destinataire de lier la source citée avec le contenu concerné • L'architecture spatiale et la mise en forme permettent au destinataire de distinguer copier-coller et propos reformulés ou propres à l'élève

Il convient de souligner que cette matrice n'a nullement l'intention de couvrir tous les aspects de la production à évaluer. Elle choisit plutôt de se concentrer sur les critères précisés dans le tableau ci-dessus, à savoir (1) la pertinence énonciative, englobant (1a) les aspects liés à la correspondance des contenus de la production à l'intention de communication de l'énonciateur·trice, soit la pertinence-intention, et (1b) l'adaptation des contenus et énoncés aux destinataires, soit la pertinence-destinataire, et (2) l'évidentialité, c'est-à-dire le fait de prouver la fiabilité de ce que l'on énonce, que ce soit à travers le discours textuel et multimodal ou l'architecture spatiale et graphique. Certains critères d'évaluation que nous avons identifiés collectivement au sein de LM-ados, tels que

l'organisation (partiellement pris en compte dans l'étude de la compréhension de l'intention de communication), la *cohésion* et la *cohérence*, propres à la didactique du français ou à la littérature, sont délibérément laissés de côté. Le critère d'*appropriation* n'est pas explicitement énoncé dans cette grille, mais il est traité de manière transversale par le critère de *pertinence-intention* et d'*évidentialité*. En effet, une appropriation adéquate implique de rendre manifeste l'appropriation de contenus extérieurs (évidentialité) et de mettre en lumière l'intention poursuivie dans l'appropriation de ce contenu (pertinence-intention).

Pour notre recherche doctorale, nous avons ainsi dérivé trois macrocritères à partir desquels nous avons élaboré des descripteurs (Tardif, 2006) dans les domaines du discours textuel, multimodal et de l'architecture spatiale et graphique. À partir de ces descripteurs, des niveaux de maîtrise (notés 0, 1 ou 2) ont été définis, correspondant à des seuils de compétence pour chaque critère (voir annexe 14).

La grille d'évaluation chiffrée a alors été conçue de la façon suivante :

- **Evaluation de la pertinence-intention :**

- **Par le texte :**

2 : au moins 4 descripteurs validés parmi les 6

1 : 2 ou 3 descripteurs validés

0 : 0 ou 1 descripteur validé parmi les 6.

- **Par la multimodalité :**

2 : les deux descripteurs sont validés.

1 : quelques contenus multimodaux sont hors-sujets ou ne répondent pas directement à l'intention de communication (périphériques, non explicatifs...)

0 : aucun contenu multimodal ne répond adéquatement à l'intention de communication.

- **Par l'architecture spatiale et graphique :**

2 : les deux descripteurs sont validés (La disposition et mise en forme des éléments de l'article est en cohérence avec l'intention de communication (ex. mise en gras des expressions ou termes clefs pour l'intention de communication, taille des sous-titres ou de certains paragraphes avec plus ou moins d'importance au regard de l'enjeu de communication etc.)

1 : Il y a quelques incohérences entre la mise en valeur de certains éléments qui ne répondent pas directement à l'intention de communication.

0 : La disposition et mise en forme des éléments de l'article est en incohérence avec l'intention de communication.

- **Evaluation de la pertinence-destinataire :**

- **Par le texte :**

- 2 : les deux descripteurs sont validés

- 1 : le descripteur « adaptation des formulations et vocabulaire au destinataire » est validé mais pas celui de la captation (interpeller).

- 0 : aucun descripteur validé.

- **Par la multimodalité :**

- 2 : les deux descripteurs sont validés.

- 1 : un descripteur sur deux validé (confort de lecture ou captation)

- 0 : aucun descripteur validé

- **Par l'architecture spatiale et graphique :**

- 2 : les deux descripteurs sont validés.

- 1 : un descripteur sur deux validé (confort de lecture ou captation)

- 0 : aucun descripteur validé

- **Evaluation de l'évidentialité :**

- **Par le texte :**

- 2 : au moins 3 descripteurs sur 4 sont validés

- 1 : 1 ou deux descripteurs sont validés

- 0 : aucun descripteur validé

- **Par la multimodalité :**

- 2 : Les images, vidéos et hyperliens contribuent à l'évidentialité des propos en servant de preuve aux énoncés (preuve par l'image ou par un renvoi à une source fiable). Les sources sont présentes quand elles sont nécessaires.

- 1 : Les images, vidéos et hyperliens servent d'illustration ou de soutien au propos énoncé mais ne peuvent servir de preuve car certaines sources seraient nécessaires pour cela.

- 0 : La fiabilité même des images, vidéos, et documents lisibles aux hyperliens (ce que le lecteur perçoit de l'intention de communication, d'indicateurs d'expertise, du statut des auteurs/producteurs, du croisement avec d'autres informations) est de nature à compromettre la fiabilité de l'article de l'élève.

➤ **Par l'architecture spatiale et graphique :**

2 : les deux descripteurs sont validés

1 : un des deux descripteurs est validé

0 : aucun descripteur validé

La mise en application de cette évaluation est visible dans l'annexe 14. A noter que cette évaluation a été réalisée pour permettre de croiser les résultats aux différents tests au départ d'une analyse quantitative. Pour l'analyse qualitative, cette méthode d'évaluation n'a pas convenu car elle ne permettait pas de créer une typologie qualitative des productions rendant possible la mise en rapport du type de production réalisé par l'élève avec son mode d'engagement dans l'activité. Nous avons donc renouvelé l'opération de l'évaluation des productions d'une façon plus qualitative. Nous en détaillerons le processus dans le chapitre suivant sur la méthodologie de l'analyse qualitative.

4 Validation des instruments et limites

Contrairement aux approches psychométriques souvent utilisées en sciences de l'éducation et psychologie, notre démarche méthodologique consiste à croiser trois instruments de mesure pour en étudier les mesures appariées de compétences spécifiques au croisement de chaque test. L'un évalue le sentiment de compétence, le second la capacité de mobiliser cette compétence dans une situation simplifiée qui le demande explicitement, et le troisième la capacité de la mobiliser dans le cadre d'une tâche complexe où la consigne n'explique pas de la mobiliser. Notre test ne prétend pas mesurer la compétence en soi mais la manifestation de cette compétence dans différents contextes. Chaque test contient ainsi une unique mesure ou quelques-unes par compétence étudiée. Le test de validité ne peut donc se faire par des mesures psychométriques qui servent à vérifier la capacité d'items à mesurer réellement ce qu'ils prétendent mesurer (Kane, 2006; Messick, 1995; Thorndike, 1982) ³⁰.

Cela étant, nous pouvons tout de même garantir la validation des items-construits et leur formulation, pour chacun des trois tests. En effet, un soin particulier a été porté à la construction des items et consignes, élaborée et validée en concertation par le collectif LM-ados, ainsi qu'à la vérification de leur compréhension afin de valider la formulation des items. Dans cette section, nous détaillons les procédures de validation, en mettant l'accent sur le questionnaire déclaratif et en exprimant les limites de la validation relative aux tâches simplifiées et à la tâche complexe.

³⁰ Kane, M. T. (2006). Validation. *Educational Measurement*, 4(2), 17-64. Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749. Thorndike, R. M. (1982). *Educational measurement* (2nd ed.). American Council on Education.

4.1 Validation du questionnaire déclaratif

Il convient de souligner que l'autoévaluation adoptée dans cette étude ne cherche pas à mesurer objectivement le niveau de compétence des élèves, mais plutôt leur perception de leur propre niveau de compétence. Malgré nos efforts pour garantir la fiabilité de l'autoévaluation à travers des prétests et une phase pilote, il demeure possible que des biais se soient installés en raison de différentes interprétations des items par les élèves. Cependant, étant donné que notre intérêt principal réside dans la perception de compétence et les pratiques que les élèves associent aux compétences suggérées, une certaine marge d'interprétation demeure acceptable à ce stade de l'étude.

La validation des items du questionnaire déclaratif s'est réalisée en deux temps. Tout d'abord, lors de la phase 1 de notre enquête, le test déclaratif (cf. annexe 12) a été prétesté auprès d'un échantillon de deux classes sur le terrain belge, pour assurer la compréhensibilité et la signification de chaque item pour la population cible. Cela a permis d'effectuer des ajustements, notamment en simplifiant certains termes ou en fournissant des définitions entre parenthèses, suite aux retours du prétest. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes servis de l'analyse descriptive des données issues de cette première phase de passation (cf. annexe 1) pour éliminer des items non discriminants, ainsi que quelques items redondants (cf. version ajustée annexe 13). Ces méthodes ont contribué à assurer la validité de face de notre instrument de mesure, c'est-à-dire la plausibilité apparente de la mesure par rapport aux compétences prétendument évaluées.

Notons que chaque instrument de collecte se compose d'un nombre limité d'items correspondant à des compétences spécifiques de la littératie médiatique, et ne prétend pas mesurer un niveau général de littératie médiatique. Par conséquent, nous n'avons pas combiné les évaluations des différents items, évitant ainsi la nécessité de mesurer la validité interne des ensembles d'items via des alphas de Cronbach.

4.2 Validation des tâches simplifiées : les limites d'un prétest en période covid

Comme le questionnaire déclaratif, l'élaboration des tâches simplifiées a fait l'objet de maints allers-retours entre les chercheurs du groupe LM-ados. Tout d'abord, le collectif LM-ados a cherché des exemples de tâches simplifiées à proposer aux élèves en regard de chaque compétence évaluée, comme leur degré de complexité technique, cognitive, sémiotique et sociale liés à la tâche, ainsi que l'accessibilité du sujet choisi dans la mise en situation. Puis chaque tâche simplifiée a été choisie et validée à l'unanimité par le collectif LM-ados.

À la fin du printemps 2020, une première version de ces tâches simplifiées a été pré-testée avec des adolescent·e·s âgé·e·s de 14 à 15 ans des quatre régions du projet. Les données de ces pré-tests ont été utilisées pour réduire la durée du test en éliminant les tâches non essentielles et améliorer la clarté des instructions des tâches. En conséquence, deux tests ont été finalisés, l'un pour la recherche d'informations en ligne comprenant neuf tâches simplifiées et l'autre pour la production de médias comprenant neuf tâches simplifiées également (cf. annexe 3. Test de tâches simplifiées RI et annexe 4. Test de tâches simplifiées PM).

Il est important de souligner que les prétests ont été administrés à distance en raison du début de la période liée à la COVID-19. Certains prétests se sont avérés inutilisables, soit parce que les participant·e·s n'avaient pas répondu à la majorité des exercices, soit parce qu'ils avaient accompli les exercices sans fournir d'explications sur leur compréhension de l'exercice et de leur réponse. Cette situation a rendu l'exploitation des résultats des prétests particulièrement complexe. Malgré ces obstacles, des conclusions ont pu être tirées pour l'ensemble des tâches de recherche d'information. En ce qui concerne les tâches simplifiées de production multimodale, des ajustements mineurs ont été apportés, car les résultats des prétests montraient que les participant·e·s étaient parvenus à répondre à l'ensemble des exercices, bien que nous ne soyons pas nécessairement certains de leur bonne compréhension des consignes, en raison du manque de retour sur leurs choix de réponse. L'analyse quantitative des résultats aux tests de tâches simplifiées nous a parfois permis d'écarter certaines tâches dont les consignes semblent avoir été mal comprises par les élèves.

4.3 La tâche complexe comme activité pilote

La tâche complexe mise en œuvre sur le terrain belge a fonctionné comme une activité pilote pour les membres du collectif LM-ados. En raison de contraintes temporelles et sanitaires, il n'était pas possible de réaliser des prétests exhaustifs sur l'ensemble de l'activité pendant une période de 10 sessions de 50 minutes. Les limitations liées à l'impossibilité de prétester l'activité sont prises en compte dans l'analyse des résultats associés à la tâche complexe, dans l'analyse qualitative des entretiens, ainsi que dans la discussion et les conclusions découlant de ces résultats.

Cependant, la compréhension des consignes de la tâche complexe et des aides suggérées a été validée par l'ensemble des chercheurs du groupe LM-ados. La vérification du sens de l'activité a été réalisée sur la base des productions des élèves participant·e·s (N=49) et des entretiens menés avec l'une des deux classes (N=21). Ces analyses ont permis de rendre compte de la manière dont les élèves ont interprété l'activité, de leur compréhension des consignes, ainsi que de leurs processus de

recherche d'information et de production médiatique. Les entretiens ont joué un rôle central en permettant une exploration approfondie de la perception des élèves.

Les enseignements tirés de ces entretiens ont été utilisés pour conseiller les collègues des équipes rouennaise, québécoise et genevoise du collectif LM-ados sur les ajustements nécessaires. Par exemple, à la suite des retours des élèves belges, l'équipe rouennaise a été encouragée à rendre obligatoire l'usage du document de collecte lié à l'activité. Cette modification visait à faciliter l'accès des chercheurs à davantage de traces de recherche d'information, une problématique identifiée lors de la phase pilote en Belgique, où de nombreux élèves n'avaient pas rendu lisible leur processus de sélection d'information ou n'avaient pas utilisé le document de collecte. Ces ajustements ont contribué à optimiser l'efficacité de l'activité en fonction des objectifs de recherche spécifiques à chaque équipe du collectif LM-ados (rouennaise, québécoise et genevoise).

5 Passation de l'enquête

5.1 Phase 1 : passation des questionnaires déclaratifs

Au cours de la première phase de notre étude, la passation des questionnaires déclaratifs a été étalée sur une période allant de septembre 2018 à mai 2019. Ce processus s'est caractérisé par une diversité de calendriers au sein des écoles participantes. Certains établissements ont promptement administré le test dès le début de l'année scolaire, tandis que d'autres ont nécessité des relances tout au long de l'année afin d'organiser la passation de manière adéquate.

L'ensemble des questionnaires déclaratifs a généré près de 3000 réponses initiales. Cependant, lors de l'analyse et du processus de nettoyage des données, certaines réponses ont été exclues en raison de leur nature non sérieuse, se manifestant par des réponses identiques à toutes les questions, ou par des formulaires incomplets. Suite à cette phase de nettoyage, nous avons conservé un ensemble de données épurées comprenant 1923 répondant-e-s, assurant ainsi la qualité et la fiabilité des informations recueillies pour nos analyses subséquentes.

5.2 Phase 2 : passation des trois instruments

La seconde phase de collecte de données s'est déroulée durant une période de crise sanitaire, introduisant des complications significatives dans les modalités et les délais de passation. Malgré une adhésion initiale de nombreux établissements scolaires à participer, la majorité d'entre eux ont ultérieurement révoqué leur participation en raison des multiples contraintes découlant de la pandémie. Lesdites contraintes ont engendré des difficultés substantielles pour ces écoles, allant de

l'adaptation aux mesures de sécurité en vigueur à la gestion des impacts éducatifs et logistiques inhérents à la crise sanitaire.

Pour les deux cohortes de participant·e·s ayant pris part à l'intégralité des trois épreuves, la passation des questionnaires déclaratifs a eu lieu en octobre 2020, suivie des tâches simplifiées en décembre 2020, de la tâche complexe en janvier 2021, et des 21 entretiens en février 2021. Quant au reste de l'échantillon, la passation des questionnaires déclaratifs et des tâches simplifiées a été effectuée successivement entre septembre 2020 et mai 2021, avec certains établissements faisant l'objet de multiples relances avant de participer.

Les conditions de passation des tests ont été les suivantes : des consignes standardisées ont été fournies aux enseignant·e·s participant à l'enquête pour garantir une uniformité dans l'environnement de passation, minimisant ainsi les facteurs externes qui pourraient biaiser les résultats. Cela étant, n'étant pas présente en salle de classe lors de la passation des tests de tâches simplifiées et autodéclarations, il est possible que d'autres facteurs (problèmes techniques, relationnels etc.) aient pu affecter les résultats d'une classe ou l'autre.

5.3 Enjeux éthiques d'une enquête auprès d'un public adolescent

Dans le cadre de ce projet, tous les participant·e·s, qu'ils aient participé à la phase 1 ou à la phase 2, ont d'abord obtenu une autorisation parentale (sous la forme d'un formulaire de consentement de l'élève et du parent) pour participer à l'étude. Afin de garantir la confidentialité des données des participant·e·s, le questionnaire d'autoévaluation utilisé lors de la phase 1 a été conçu de manière à préserver l'anonymat des élèves, sans aucune identification nominale. En revanche, pour la phase 2 où les élèves ont réalisé plusieurs évaluations, il leur a été demandé de s'identifier par leur nom. Toutefois, une fois la collecte de données terminée, toutes les évaluations ont été anonymisées³¹. Dans un souci de sécurité des données, nous avons choisi d'utiliser les logiciels LimeSurvey et WordPress pour collecter les données, car ils sont hébergés par l'Université catholique de Louvain, offrant ainsi une meilleure protection du stockage des données. Les documents numériques sont conservés sur OneDrive, dans un dossier partagé avec Pierre Fastrez, accessible à partir de nos ordinateurs protégés par mot de passe (ce qui remplit les exigences de l'Université catholique de Louvain en matière de protection des données). La sauvegarde des données se fait sur disque dur chiffré.

³¹ Les données non-anonymisées sont conservées sur deux disques durs externes chiffrés.

5.4 Echantillon de la phase 1 : un échantillon probabiliste par quotas représentatif

Notre population cible étant un public d'élèves de Troisième secondaire, nous avons procédé à deux échantillonnages (un par phase) sur les écoles secondaires de la Fédération Wallon-Bruxelles (FWB). A partir d'une base de données fournie par la Direction générale de l'enseignement obligatoire et de l'organisation des établissements d'enseignement secondaire ordinaire, nous avons recensé 453 écoles et leur 605 implantations correspondantes (coordonnées postales et téléphoniques, pouvoirs organisateurs). Pour la première phase du projet, nous avons constitué un large échantillon (N=1923) probabiliste par quotas. Il s'agit d'un type d'échantillonnage dans lequel les participant·e·s sont sélectionnés en fonction de certaines caractéristiques prédéfinies pour représenter la population de référence. Dans notre cas, les caractéristiques retenues pour calculer les quotas sont les trois suivantes : l'indice socio-économique (ISE) des établissements scolaires, le degré d'urbanisation de leur commune d'implantation et les filières d'enseignement des élèves.

Pour les filières d'enseignement, le document fourni par les autorités compétentes présentait les statistiques de filières d'enseignement par établissement scolaire pour l'année 2018, distinguant six formes d'enseignement présentées dans la partie « Questions sociodémographiques » lors de la présentation du questionnaire déclaratif plus haut.

Concernant l'ISE, nous disposions d'une échelle de 20 indices socio-économiques sur lesquels se situaient les 605 implantations scolaires des établissements secondaires. Afin de faciliter la création des quotas, nous avons réduit ces 20 ISE à 3 ISE en respectant les regroupements suivants :

Tableau 10. Description des indices socioéconomiques retenus

ISE retenus	Définition et correspondance aux ISE d'origine
1	Écoles à indice socio-économique bas (classes 1 à 5), bénéficiant de subsides complémentaires pour l'organisation d'un encadrement différencié.
2	Écoles à indice socioéconomique moyen (classes 6 à 13).
3	Écoles à indice socioéconomique élevé dont une part du financement est transféré aux écoles à ISE bas (classes 14 à 20).

Pour les degrés d'urbanisation, nous avons suivi les critères de la directive européenne INSPIRE :

Tableau 11. Description des degrés d'urbanisation

Degré d'urbanisation	Catégorie	Terminologie INSPIRE	Définition source
1	Communes urbaines	<i>Densely-populated area (urban centre)</i>	<i>a local administrative unit (LAU) where at least 50 % of the population lives in one or more urban centres³²</i>
2	Communes péri-urbaines	<i>Intermediate density area (towns and suburbs)</i>	<i>areas where less than 50 % of the population lives in rural grid cells and less than 50 % of the population lives in urban centres, as used in the degree of urbanisation³³</i>
3	Communes rurales	<i>Thinly-populated area (rural areas)</i>	<i>an area where more than 50 % of its population lives in rural grid cells, as used in the degree of urbanisation³⁴</i>

Après avoir intégré les informations collectées en une unique base de données, un calcul de quotas visés par l'échantillonnage été effectué pour N=2000 élèves, en proportionnalité avec la population scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Au sein de chaque quota, tous les établissements concernés ont été contactés, puis, afin de compléter les quotas incomplets, les relances ont été faites en direction d'établissements scolaires répondant aux critères de ces quotas tirés au sort au sein de notre base de données. Environ 2 778 élèves devaient participer à l'enquête sur accord de leur établissement scolaire. Néanmoins, après quelques désistements, 2076 questionnaires ont été complétés entièrement par les élèves. Après nettoyage des données, la récolte finale était de 1923 questionnaires complets. Le processus de nettoyage s'est fait au départ de plusieurs entrées :

- 1) Suppression de l'ensemble des questionnaires contenant des réponses manquantes à plus de 5 questions sur les 32 du formulaire.
- 2) Suppression de répondant-e-s pour lesquelles il n'y avait pas d'école identifiée, ou lorsque la réponse était isolée temporellement d'une session de cours (soupçon d'un test professeur avant passation)

³² <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:City>

³³ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Town_or_suburb

³⁴ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Rural_area

- 3) Au départ des doutes émis par les encodeurs sur la fiabilité des réponses : étant donné que 1032 questionnaires avaient été complétés sur papier, les vacataires ayant encodé les réponses avaient parfois émis des commentaires sur la fiabilité des réponses. Après vérification, nous avons éliminé certains questionnaires, surtout lorsqu'ils présentaient des réponses identiques tout au long du test ou des incohérences.
- 4) Au départ de la question sur l'apprenance, lorsqu'il était constaté que toutes les réponses étaient identiques aux questions portant sur l'apprenance³⁵ et suivaient une tendance similaire dans le reste du questionnaire. En effet, par souci de cohérence, les réponses aux items d'apprenance ne pouvaient être identiques.
- 5) Les questionnaires dans lesquels figurait une majorité de "je ne sais pas" et "je ne comprends pas" tout au long du questionnaire.
- 6) A partir de l'âge : un élève qui avait répondu avoir 118 ans avait répondu une majorité de « je ne comprends pas » dans l'ensemble du questionnaire, le rendant inexploitable.

Voici ci-dessous la comparaison entre le nombre d'élèves visés au regard des quotas définis et le nombre d'élèves final après nettoyage des données.

³⁵ Dans le questionnaire diffusé en 2019 (phase 1), une question portant sur le niveau d'apprenance déclaré par les jeunes avait été ajoutée au questionnaire (élaborée par nos soins au départ des travaux de Grasset (2016)). Cette question n'ayant pas donné de résultats concluants, nous l'avons écarté des analyses et de la suite du projet.

Tableau 12. Tableau de comparaison effectifs visés par rapport aux effectifs finaux de la phase 1 par filière et au total

EFFECTIF VISE	GENERAL		URB				T/A DE TRANSITION		URB				T/A DE QUALIFICATION		URB				PROFESSIONNEL		URB			
			1	2	3	Total			1	2	3	Total			1	2	3	Total			1	2	3	Total
	ISE	1	110	14	1	126	ISE	1	27	3	1	31	ISE	1	84	34	4	122	ISE	1	119	83	9	211
		2	169	129	46	344		2	22	54	11	88		2	57	94	40	191		2	35	73	37	145
		3	248	237	164	649		3	11	13	19	43		3	8	6	21	35		3	3	2	11	16
		Total	527	381	211	1119		Total	61	70	31	162		Total	149	134	66	348		Total	157	157	58	372

EFFECTIF FINAL	GENERAL		URB				T/A DE TRANSITION		URB				T/A DE QUALIFICATION		URB				PROFESSIONNEL		URB			
			1	2	3	Total			1	2	3	Total			1	2	3	Total			1	2	3	Total
	ISE	1	71	21	38	130	ISE	1	21	0	0	21	ISE	1	34	35	9	78	ISE	1	73	92	6	171
		2	185	84	98	367		2	11	26	28	65		2	42	54	27	123		2	21	7	42	70
		3	132	451	211	794		3	0	11	20	31		3	23	7	0	30		3	21	22	0	43
		Total	388	556	347	1291		Total	32	37	48	117		Total	99	96	36	231		Total	115	121	48	284

EFFECTIF VISE					
TOTAL		ISE			
		1	2	3	Total
URB	1	340	283	270	893
	2	134	349	258	741
	3	15	135	216	366
	Total	489	767	743	2000

EFFECTIF FINAL					
TOTAL		ISE			
		1	2	3	Total
URB	1	199	259	176	634
	2	148	171	491	810
	3	53	195	231	479
	Total	400	625	898	1923

Afin de corriger les écarts entre les quotas définis par notre échantillon visé et les effectifs de l'échantillon final, il a été décidé de procéder au redressement de l'échantillon sur les trois variables définissant les quotas (ISE, degré d'urbanisation, forme d'enseignement). Certaines cellules de notre échantillon correspondant à des effectifs nuls, il était impossible de procéder à une pondération directe cellule par cellule. Nous avons utilisé SPSS version 26 pour calculer les poids à attribuer aux observations suivant la méthode du ratissage croisé (*raking ratio*), une méthode recourant à la post-stratification itérative et permettant de faire correspondre les distributions marginales d'un échantillon aux distributions marginales connues de sa population de référence. Les poids obtenus varient entre 0,419 et 2,301. Pour un aperçu des méthodes de redressement d'échantillon, le lecteur pourra se référer à Kalton et Flores-Cervantes (2003).

5.5 Echantillon de la phase 2 : un échantillon par quotas non représentatif

Dans la seconde phase de collecte de données, menée au cours de l'année scolaire 2020-2021 au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, un échantillon par convenance plus restreint, composé de nouveaux participant·e·s distincts de la première phase et appartenant à la même tranche d'âge (N=155), a été soumis à une version légèrement modifiée du questionnaire de la phase 1, ainsi qu'à un test de tâches simplifiées. Un sous-échantillon des répondant·e·s (N=46) a également pris part à la tâche complexe, tandis qu'un sous-sous-échantillon a été sélectionné pour des entretiens qualitatifs portant sur les stratégies employées pour accomplir la tâche complexe (N=21, soit une classe parmi les deux sélectionnées pour la tâche complexe).

5.5.1 Justification du choix d'échantillonnage

En raison de la taille plus restreinte des échantillons, la reproduction de l'échantillonnage par quotas n'a pas été réalisable pour cette phase de collecte de données. Pour la seconde phase, le choix de l'échantillonnage a donc été non probabiliste de convenance par quotas, mais cette fois-ci, l'échantillonnage n'a pas visé à atteindre une représentativité statistique, et ce, pour trois motifs distincts. Premièrement, en raison de contraintes logistiques et de la nature particulière de la tâche complexe sous étude, l'accès à la population d'intérêt est restreint. L'échantillonnage non probabiliste permet la sélection de participant·e·s plus aisément disponibles tout en préservant la pertinence des caractéristiques liées à notre étude. Deuxièmement, les délais de passation pour les divers tests et tâches (trois périodes de cours pour les tests déclaratifs et basés sur des tâches simplifiées, et 13 périodes de cours au total pour ceux participant également à la tâche complexe) imposent des contraintes temporelles strictes. L'échantillonnage non probabiliste facilite la sélection d'un groupe de

participant·e·s plus restreint, simplifiant ainsi la gestion des passations dans le cadre de ces contraintes temporelles. Enfin, dans la mesure où notre recherche aspire à comprendre en profondeur les stratégies individuelles employées pour accomplir une tâche complexe, l'échantillonnage non probabiliste offre la possibilité de recruter des participant·e·s en fonction de leur propension à s'engager dans cette tâche. Cette approche permet une exploration approfondie des variations individuelles dans les comportements observés. En résumé, le choix de l'échantillonnage non probabiliste a été motivé par la volonté de maximiser la pertinence des participant·e·s par rapport à notre question de recherche, en tenant compte des caractéristiques spécifiques de la population étudiée et en répondant de manière appropriée aux contraintes logistiques et temporelles inhérentes à notre recherche.

Cela étant, au regard des effectifs visés exprimés dans le tableau 11, nous avons choisi de contacter des écoles dont la catégorie correspondait à un quota supérieur ou égal à 94 pour 2000 élèves (cases en vert dans le tableau 11). Ce seuil nous a permis d'inclure les classes les plus représentées dans la population de référence, et au moins une classe par forme d'enseignement (sauf pour la forme d'enseignement technique de transition car les élèves y sont mélangés avec des élèves en classe générale). Bien que nous ne visions pas une représentativité statistique, nous souhaitons que soient représentées les classes du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux effectifs les plus élevés. Or, les difficultés rencontrées dues à la crise sanitaire ont conduit à un déséquilibre dans la représentation. L'échantillon ci-dessous présente une surreprésentation d'élèves de filière générale, particulièrement ceux d'indice socio-économique 2 et 3 en milieu urbanisé, et une sous-représentation d'élèves en classes générales en milieu périurbain avec un ISE 2 et 3, ainsi que d'écoles en milieu urbain avec un ISE 1 (favorisés), au regard du seuil fixé de 94/2000. Les catégories de classes manquantes au regard de ce seuil de participation sont les classes générales ISE 1 x URB 1, ISE 2 x URB 2, ISE 3 x URB 2, ainsi que les classes de technique ou artistique de qualification ISE 2 x URB 2.

Concernant les formes d'enseignement, l'échantillon se compose de 128 élèves en filière générale, 4 élèves en technique de transition, et 23 élèves en filière professionnelle.

Tableau 13. Effectifs de l'échantillon 2020 (N=155) selon l'ISE et le degré d'urbanisation

TOTAL	ISE				TOTAL
	1	2	3		
URB	1	23	93	37	153
	2				0
	3			2	2
	TOTAL	23	93	39	155

Il est essentiel de reconnaître et de discuter des limites potentielles associées à cet échantillonnage non probabiliste. Tout d'abord, cela entraîne une sous-représentation ou une surestimation de certaines sous-populations, limitant ainsi la généralisation des résultats à l'ensemble de la population. De plus, puisque l'échantillonnage non probabiliste peut être sensible aux variations individuelles, les résultats obtenus peuvent être fortement influencés par les caractéristiques spécifiques des participant·e·s sélectionnés. Ainsi, les variations culturelles, géographiques ou temporelles peuvent influencer la validité externe de nos conclusions.

En résumé, bien que l'échantillonnage non probabiliste ait été choisi pour répondre à des besoins spécifiques de notre recherche, il est crucial d'interpréter nos résultats avec prudence et de reconnaître les limites inhérentes à cette approche.

5.5.2 Impact de la Crise Sanitaire sur la Recherche et adaptations

Comme nous venons de l'exprimer, le recrutement des écoles participantes pour cette seconde phase a été fortement impacté par la crise sanitaire débutée en mars 2020. Les défis liés à la fermeture temporaire des établissements scolaires, aux restrictions de déplacement et aux incertitudes liées à la pandémie ont compliqué le processus. Les contraintes de sécurité, la priorité aux enjeux sanitaires et éducatifs immédiats, ainsi que l'hétérogénéité des réponses des écoles face à la crise ont contribué à la difficulté d'obtenir la participation d'un nombre suffisant d'établissements.

Les perturbations causées par la crise sanitaire ont également influencé les réponses des participant·e·s. Les adaptations pédagogiques, le passage à l'enseignement à distance, et le stress induit par la situation ont pu modifier les dynamiques observées lors de la collecte de données. Les conditions de passation des tests ont dû être adaptées aux conditions imposées par les établissements scolaires, avec une réalisation des tâches simplifiées en ligne à domicile pour les deux classes ayant participé à la tâche complexe, et une passation de la tâche complexe en comodal (une moitié de la classe en classe et une autre à domicile à tour de rôle, à raison de 5 heures en classe et 5 heures à domicile pour chaque élève).

6 Méthode d'analyse quantitative

Le principal objectif de l'étude quantitative consiste à croiser les résultats obtenus par les élèves dans différents questionnaires, notamment les autodéclarations de compétences et de pratiques, les tâches simplifiées liées à la recherche d'information et à la production médiatique, ainsi que la tâche complexe. Cette approche permet d'analyser les corrélations entre les compétences

évaluées dans ces différents tests, ainsi que d'observer les différents profils des élèves en fonction des résultats obtenus.

Cependant, en raison du grand nombre de variables à prendre en compte dans l'analyse, une approche bivariable ne suffit pas pour interpréter la multiplicité des liens. Ainsi, plusieurs analyses en composante principale (ACP) ont été réalisées afin d'identifier les dimensions qui différencient les élèves en fonction de leurs compétences et de leurs pratiques autodéclarées, ainsi que d'établir des « *clusters* » d'élèves en fonction de ces dimensions³⁶. L'ACP a été utilisée pour analyser les résultats obtenus dans les tâches simplifiées et complexe.

Pour les autodéclarations de compétences et de pratiques, étant donné le grand nombre de variables et la présence de possibles « non-réponses » dans le test, une analyse en correspondance multiple (ACM) a été réalisée sur une liste plus restrictive d'items (spécifiés dans le chapitre d'analyse quantitative).

Les résultats de ces analyses seront utilisés pour établir la variété des profils d'élèves en fonction des compétences mesurables dans chaque test. Enfin, à la suite de cet examen, nous nous focaliserons sur quelques compétences mesurables dans chaque test pour établir la variété des profils concernant quelques compétences plus précises.

Les étapes suivies pour mener l'analyse quantitatives sont celles précisées ci-après.

Une analyse descriptive a été réalisée afin de décrire les caractéristiques de la population étudiée, ainsi que les variables quantitatives et leurs distributions. Les statistiques descriptives ont été utilisées pour calculer les mesures de tendance centrale, de dispersion et de forme pour chaque variable. Des tableaux et des graphiques ont été élaborés pour visualiser les résultats.

Une analyse bivariable a également été effectuée pour étudier les relations entre les variables quantitatives. Des tests statistiques, tels que le test de corrélation de Pearson, ont été utilisés pour mesurer la relation entre deux variables continues. Des analyses de variance ont également été réalisées pour tester les différences entre les moyennes de plusieurs groupes. Enfin, pour chaque test, soit une analyse en composantes principales, soit une analyse en composantes multiples a été réalisée afin de définir des profils de performance à chaque test. En comparaison, nous avons également

³⁶ Une dimension permet de rassembler les indicateurs retenus comme représentant en partie le ou les mêmes phénomènes. « La technique se base sur une analyse de coefficients de corrélation entre les couples d'indicateurs pour en extraire ce qui leur est « commun », c'est-à-dire, la part de variation qui est commune à l'ensemble ou à une partie des indicateurs ». « En pratique, l'analyse se base sur l'analyse de la matrice des corrélations linéaires entre les 7 indicateurs (tableau 2) et les transforme en nouvelles variables synthétiques – appelées ici composantes – qui résument de façon hiérarchisée la variation commune des indicateurs » (Masuy-Stroobant et Costa, 2013).

comparé ces profils par test avec les indices synthétiques de chaque participant·e au test de la tâche complexe d'une part, et au test de tâches simplifiées d'autre part, afin d'observer la relation entre ces indices synthétiques et les profils dégagés par l'ACP ou l'ACM. Les conditions de ces tests sont précisées dans le chapitre d'analyse quantitative.

Enfin, une analyse multivariée a été réalisée au croisement de chaque test. Nous avons effectué deux analyses en composantes principales avec analyse classificatoire (*clusterings*) afin d'explorer la structure des données au croisement des trois instruments. Notre objectif était d'analyser les liens inter-instruments. Au départ, cette analyse avait pour objectif de vérifier les liens supposés conditionnels entre les niveaux d'analyse. Puis, elle s'est recentrée sur les relations plus complexes entre ces niveaux, en réexaminant le rôle des situations spécifiques aux tâches, tout en intégrant la question cruciale de l'engagement. Ainsi, l'objectif assigné à ces analyses n'était pas tant dans le but de confirmer l'existence de liens en vue de valider une méthode multiniveau d'évaluation que de comprendre quand les tests semblaient mesurer la même chose et quand ils semblaient mesurer des aspects distincts, non corrélés entre eux.

Concernant la gestion des données manquantes, la principale difficulté est que les enquêté·e·s ont participé à trois tests différents, ce qui laisse autant d'opportunités de données manquantes dans un test ou l'autre. Pour les élèves n'ayant pas participé au test de la tâche complexe, nous avons adopté un critère strict de nettoyage des données : s'il manquait plus de 5 réponses sur l'ensemble des deux questionnaires de tâches simplifiées, alors les élèves ont été éliminés de l'échantillon. Pour les élèves ayant participé à la tâche complexe, nous avons procédé de deux façons distinctes pour gérer les données manquantes. Pour l'analyse descriptive et bivariée, nous avons laissé apparaître dans les statistiques les données manquantes, et pour les analyses multivariées, nous avons écarté les enquêté·e·s dont nous ne pouvions pas imputer les résultats en raison du trop grand nombre de données manquantes. Toutes les données manquantes ont été documentées de manière transparente dans les chapitres d'analyse.

Conclusion du chapitre 4

Pour conclure ce chapitre, nous avons explicité la diversité des instruments élaborés pour atteindre les objectifs variés du programme LM-ados. Nous avons détaillé le principe de conception des tests depuis la tâche complexe qui constitue une activité de production d'un hypermédia explicatif à partir d'une recherche d'information en ligne, aux tâches simplifiées évaluant les capacités des élèves à mener des actions constitutives de cette activité, dans des situations tantôt informelles, tantôt formelles, jusqu'aux autodéclarations de compétences et de pratiques correspondant à ces actions constitutives de l'activité.

Les conditions de validation de chaque instrument individuel ont été présentées, et notre perspective sur la validation des liens inter-instruments a été abordée. Cette approche se situe davantage dans une démarche d'invitation à la compréhension des mesures différentes entre les instruments que dans une validation stricte de la cohérence interne de mesures distinctes.

En outre, nous avons exposé le processus de passation des différents tests, fournissant des détails sur les échantillonnages des deux phases. Nous avons souligné les défis induits par la crise sanitaire lors de la phase 2 et mis en évidence les limites associées aux conditions de passation et à l'échantillonnage de la phase 2. Cette discussion a mis en lumière les obstacles rencontrés et les adaptations nécessaires pour maintenir la robustesse méthodologique malgré les contraintes extérieures.

Ainsi, ce chapitre procure une vue d'ensemble détaillée du cadre méthodologique adopté, mettant en lumière les choix conceptuels, les démarches de validation, ainsi que les considérations logistiques inhérentes à la mise en œuvre des tests. Ces informations constituent la base essentielle pour une exploration approfondie des résultats aux différents tests. Notons que la méthodologie relative aux entretiens et les détails de l'analyse des résultats de l'enquête qualitative seront abordés respectivement dans les chapitres 5 et 7.

Chapitre 5. Analyse quantitative des données

Dans le chapitre exposant la méthodologie quantitative suivie, nous avons esquissé les objectifs de recherche relatifs à chaque instrument de collecte ainsi que les objectifs de recherche relatifs au croisement des résultats à chacune des évaluations présentées.

En préambule de cette partie d'analyse des résultats, nous souhaitons réénoncer les sous-questions de recherche afin d'y répondre point par point dans le chapitre qui suit.

Les principales questions de recherche relatives au questionnaire déclaratif de compétence sont les suivantes :

- 1.1 Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les sentiments de compétence spécifiques et globaux déclarés en recherche d'information et en production médiatique ?
- 1.2 Quelles relations sont observables entre l'ensemble des sentiments de compétence autoévalués ?
- 1.3 Quels profils peut-on distinguer à partir des sentiments de compétence exprimés ?

Les questions relatives au questionnaire déclaratif de pratiques sont les suivantes :

- 1.4 Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique ?
- 1.5 Quelles corrélations sont observables entre l'ensemble des pratiques déclarées ?
- 1.6 Quels profils peut-on distinguer à partir des pratiques déclarées ?

Les questions relatives au test de tâches simplifiées :

- 2.1 Quels niveaux et disparités de réussite aux différentes tâches simplifiées proposées ?
- 2.2 Quelle relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées ?
- 2.3 Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des tâches simplifiées ?

Les questions posées au départ de la tâche complexe :

- 3.1 Quels différents niveaux de performance sont observables au départ des productions ?

3.2 Quelle relation entre les performances aux différents critères d'évaluation de la tâche complexe ?

3.3 Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des productions ?

Au croisement des différents tests, nous traiterons alors des dernières questions de recherche :

4.1 Quelle corrélation entre les profils aux différents tests un à un ?

4.2 Quelle relation observable entre les profils dégagés distinctement à partir des pratiques déclarées, compétences déclarées et tâches simplifiées ?

4.3 Quelle relation observable entre les profils dégagés distinctement à partir des pratiques déclarées, compétences déclarées, les tâches simplifiées et la tâche complexe ?

À noter que cette dernière question portant sur le croisement avec la tâche complexe ne concerne pas l'ensemble de l'échantillon (N=155) mais seulement le sous-échantillon des élèves qui ont effectivement participé à la tâche complexe (N=49).

Une fois les relations entre les résultats des élèves aux différents tests dans leur ensemble observées, nous focaliserons notre attention sur les compétences spécifiques à l'agir critique, telles que formulées au chapitre 3 de cette thèse, afin d'observer les corrélations entre les compétences déclarées, pratiques déclarées, tâches simplifiées et aspects de la tâche complexe supposés en lien. Les questions de recherche auxquelles nous viendrons répondre seront les suivantes :

5.1 Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la pertinence et la pertinence énonciative ?

5.2 Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la fiabilité et l'évidentialité ?

Le but de ce chapitre est ainsi, dans un premier temps, de présenter les résultats de trois types d'analyses de données pour chaque questionnaire. Tout d'abord, une analyse descriptive des données sera effectuée pour chaque test. Ensuite, une analyse des corrélations existantes au sein de chaque test sera réalisée. Enfin, une analyse en composante principale (ACP) ou analyse en correspondance multiple (ACM) sera menée pour chaque test. Une comparaison des *clusterings* avec un indice synthétique a également été réalisée pour le test sur les tâches simplifiées et le test sur la tâche complexe. Le chapitre commence donc par trois parties d'analyse séparées des résultats pour chacun des trois instruments, avec une séparation des questions relatives aux compétences et des questions relatives aux pratiques dans la première partie. Dans un second temps, l'objectif est de comparer les résultats des élèves participant aux différents instruments, ce que nous faisons dans la partie 4 de ce chapitre. Dans un troisième temps, nous mesurons les corrélations entre des items spécifiques liés à

l'agir critique tel qu'il est mesuré dans les productions issues de la tâche complexe. Enfin, une synthèse, discussion et des perspectives d'analyse concluent ce chapitre.

1 Analyse des questionnaires déclaratifs

En introduction, il convient de préciser que l'analyse des données déclaratives présentées ci-dessous est issue d'une sélection d'items³⁷ effectuée au sein du questionnaire déclaratif distribué auprès d'une population d'adolescent·e·s. La liste d'items retenus est disponible à l'annexe R1a. Préalablement à la création d'un *clustering* sur la base des compétences déclarées par les élèves, une analyse descriptive des données est requise afin de rendre compte des distributions observées et de déterminer quelles compétences déclarées présentent des caractéristiques discriminantes pour l'analyse.

1.1 Données sociodémographiques des participant·e·s

Avant de présenter les résultats des enquêt·e·s aux différents tests, il nous faut présenter leur profil sociodémographique. Afin de préciser les particularités de leur profil sociodémographique, nous avons tenu à comparer les distributions obtenues à partir de l'échantillon de 2020 (N=155) avec les distributions obtenues en 2019 (N=1923) sur un échantillon représentatif de la population scolaire de référence dont les données avaient été pondérées (cf. annexe R2).

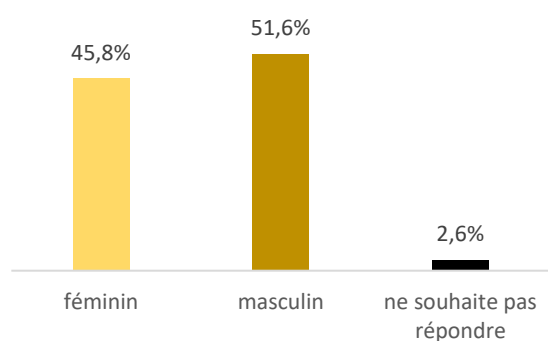


Figure 12. Répartition du genre dans l'échantillon
N=155 (2020)

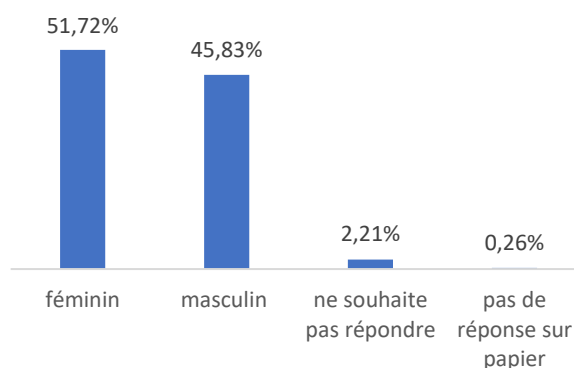


Figure 11. Répartition du genre dans l'échantillon
N=1923 (2019)

³⁷ Cette sélection a été effectuée au regard des principales questions de recherche posées dans le cadre de la recherche doctorale. Certaines questions, qui concernaient davantage des questions de recherche des collègues internationaux, n'ont pas été retenues dans le cadre de notre questionnement propre.

Par rapport à notre échantillon représentatif de 2019 (N=1923), ce nouvel échantillon de 2020 (N=155) surreprésente la population masculine (51,6% dans cet échantillon vs. 45,8% dans l'échantillon de 2019).

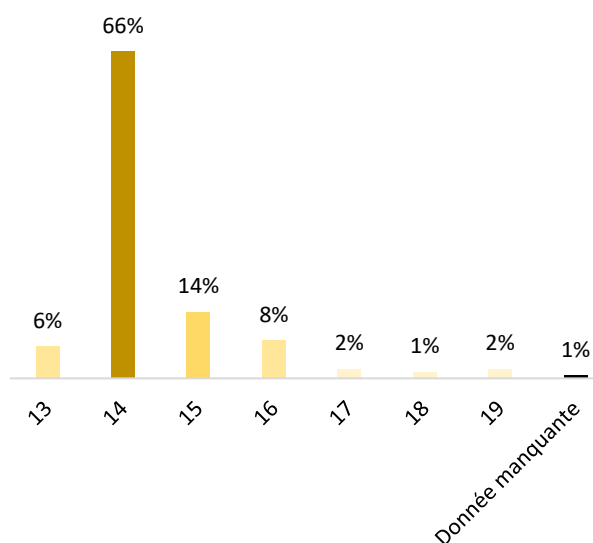


Figure 14. Répartition de l'âge N=155 (2020)

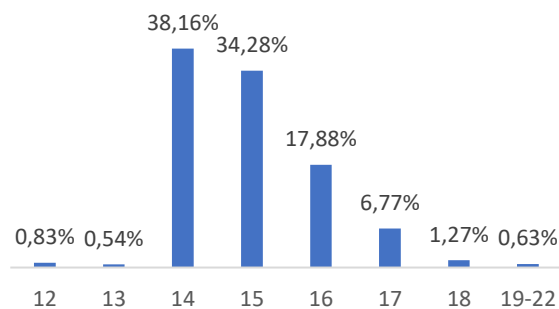


Figure 13. Répartition de l'âge N= 1923 (2019)

L'échantillon (N=155) surreprésente également les élèves de 14 ans (66% vs. 38% dans l'échantillon représentatif), ce qui peut s'expliquer par la surreprésentation de la forme d'enseignement général (82,6% des élèves dans l'échantillon N=155 vs. 55,9% dans l'échantillon représentatif N=1923). L'échantillon sous-représente ainsi les élèves effectuant une deuxième année de troisième secondaire dans l'enseignement technique ou artistique de transition (seulement 2,6% dans l'échantillon N= 155 vs. 25% dans l'échantillon représentatif).

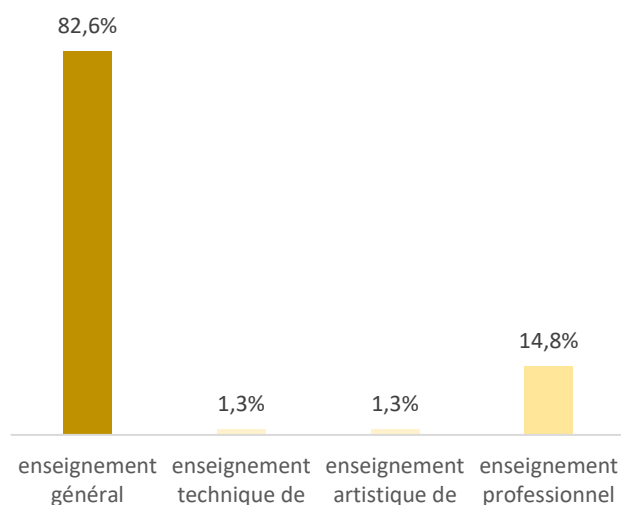


Figure 15. Distribution des formes d'enseignement en

2020 (N=155)

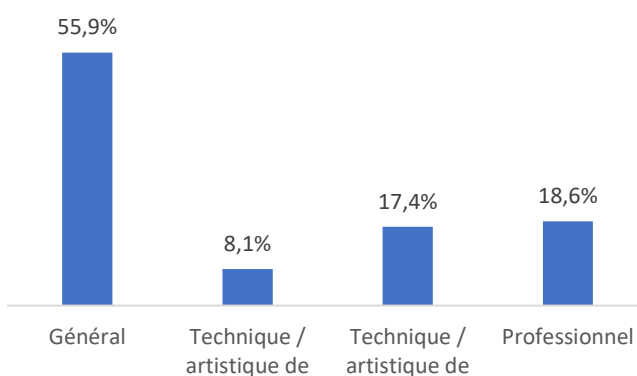


Figure 16. Distribution des formes d'enseignement en

2019 (N=1923)

En ce qui concerne les langues parlées, il existe une surreprésentation de l'arabe et d'autres langues, tandis que l'anglais, le néerlandais et l'allemand sont sous-représentés par rapport à l'échantillon représentatif de 2019.

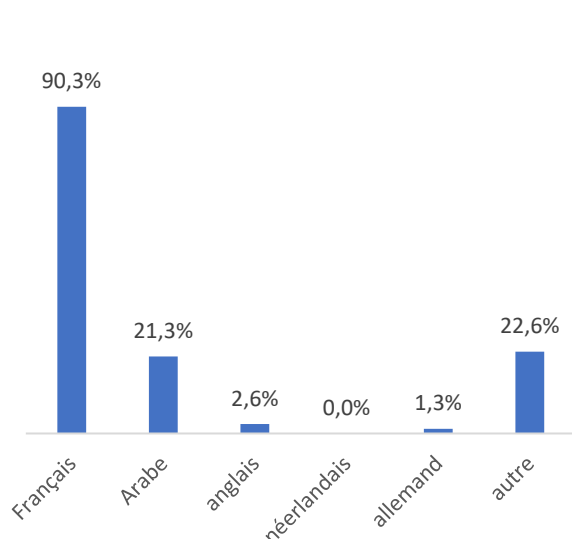


Figure 17. Distribution des langues parlées à la maison en 2020 (N=155)

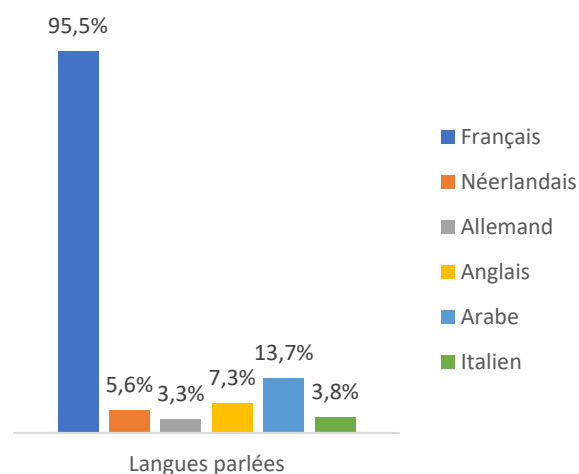


Figure 18. Distribution des langues parlées à la maison en 2019 (N=1923)

Ces observations indiquent que l'échantillon n'est pas représentatif de la population de troisième secondaire en Belgique francophone. Par ailleurs, comme nous le voyons dans la figure ci-dessous, près de 43% des élèves parlent une autre langue que le français à leur domicile, ce qui peut avoir une incidence sur leur niveau de littératie francophone.

Langues parlées à la maison par les participant·e·s en pourcentage

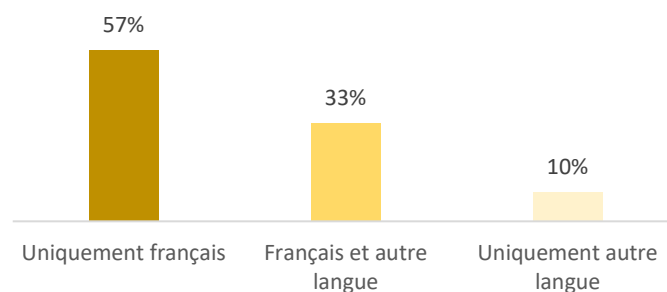


Figure 19. Distribution des langues parlées à la maison en 2020 centrée sur le français

1.2 Compétences déclarées en recherche d'information et production médiatique

Le questionnaire déclaratif de compétences comprend plusieurs questions visant à évaluer le sentiment de compétences des répondant-e-s. Ces compétences ont été regroupées en trois catégories principales : les compétences générales en recherche d'information (RI) et production médiatique (PM), les compétences spécifiques en RI et PM, ainsi que les compétences techniques en RI et PM.

Les compétences générales en RI et PM sont évaluées à travers quatre items portant sur la recherche d'information (requête simple ou complexe pour soi ou pour l'école) et deux items portant sur la production (création d'une page web pour soi ou pour l'école). Les compétences spécifiques en RI sont évaluées à travers deux items relatifs à l'analyse des résultats de recherche, et sept items relatifs à l'examen de documents en ligne. Les compétences spécifiques en production sont évaluées à travers sept items relatifs aux étapes de production d'un article sur une page web, ainsi que cinq items relatifs aux compétences multimodales utilisées dans la production médiatique. Enfin, les compétences techniques sont évaluées à travers sept items relatifs aux aspects techniques de la recherche d'information et quatre items relatifs aux aspects techniques de la production médiatique.

1.2.1 Niveaux et disparités des sentiments de compétence observables

Tout d'abord, les compétences déclarées en recherche d'information surpassent nettement celles en production de pages web, que ce soit dans un contexte personnel ou scolaire. Les participant-e-s ont affirmé être tout à fait capables de mener une requête simple dans une proportion de 89 %, et de réaliser une recherche complexe dans une proportion variant de 60 à 66 %. En revanche, seulement 16,1 % des participant-e-s ont déclaré être tout à fait capables de créer une page sur un site web. Ces données sont présentées graphiquement dans le graphique ci-dessous.

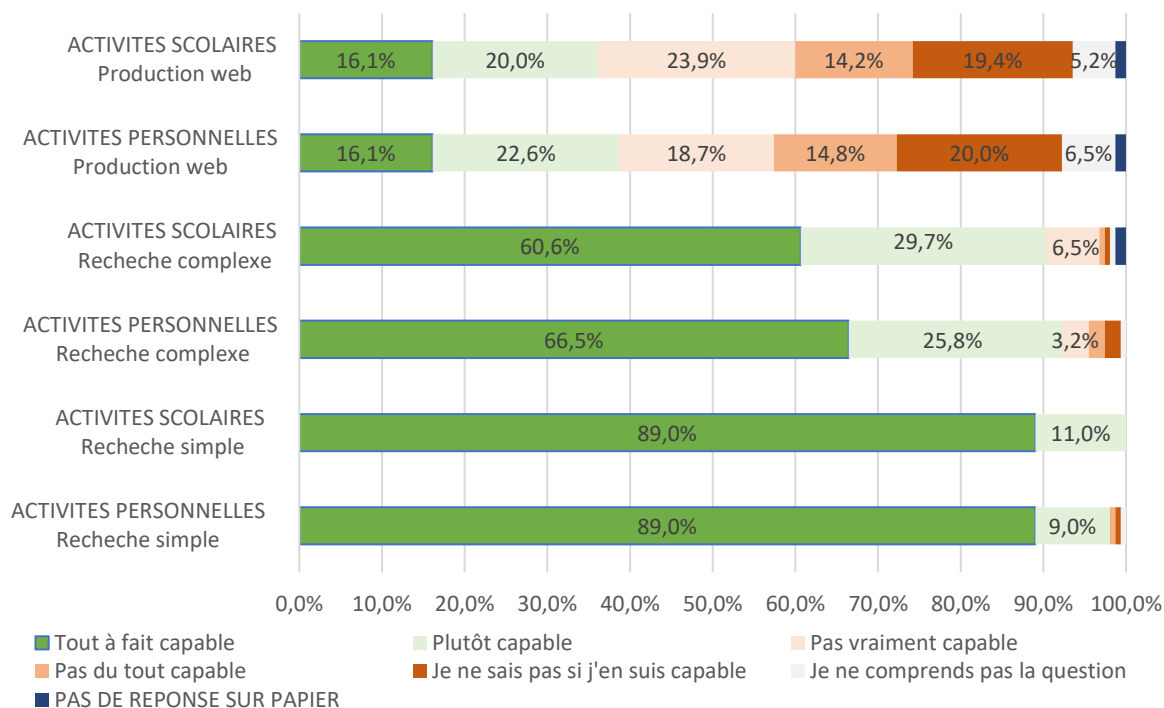


Figure 20. Déclarations de compétences générales RI et PM (en activités personnelles et scolaires)

Cependant, une analyse plus détaillée des compétences spécifiques révèle des écarts moins significatifs entre les deux domaines étudiés. Les réponses indiquant une maîtrise totale des compétences spécifiques en recherche d'information (RI) varient de 29% à 69%, tandis que pour les compétences spécifiques en production de pages web (PM), elles oscillent entre 21% et 58%. Parmi les compétences spécifiques en RI considérées comme les plus complexes, on trouve la capacité à « déterminer la fiabilité des documents » (seulement 29% des répondants ont indiqué une maîtrise totale), ainsi que la capacité à « identifier les sources utilisées par l'auteur » (32,9% ont indiqué une maîtrise totale).

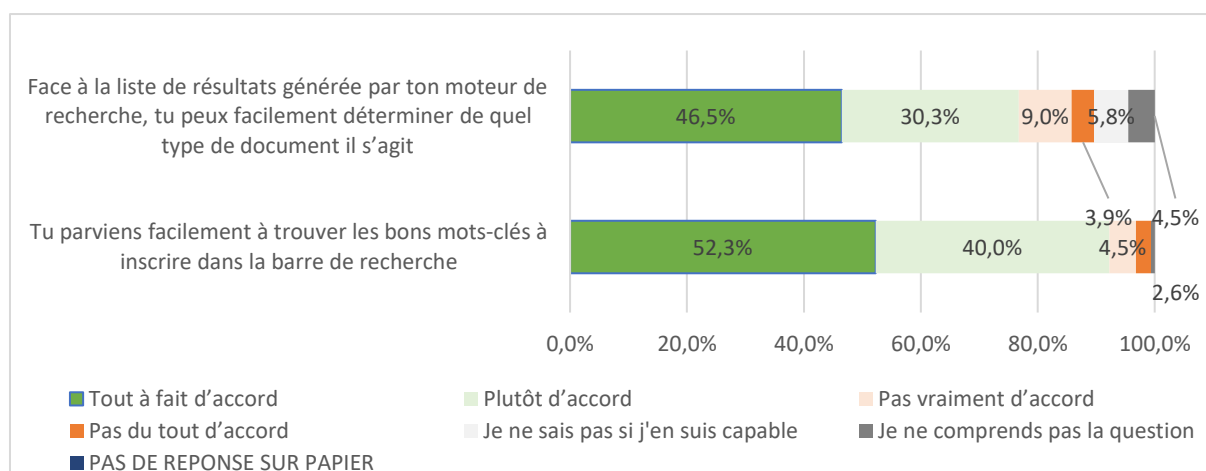


Figure 21. Déclarations de compétences spécifiques RI 1 (Examen de liste de résultats web)

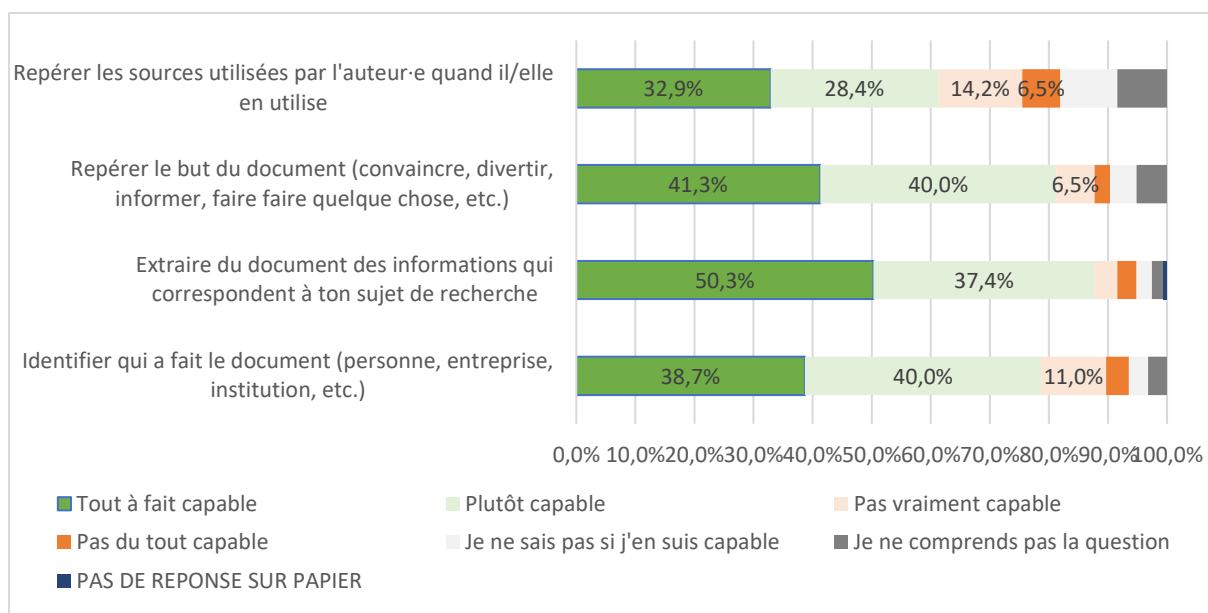


Figure 22. Déclarations de compétences spécifiques RI 2 (Examen de documents web)

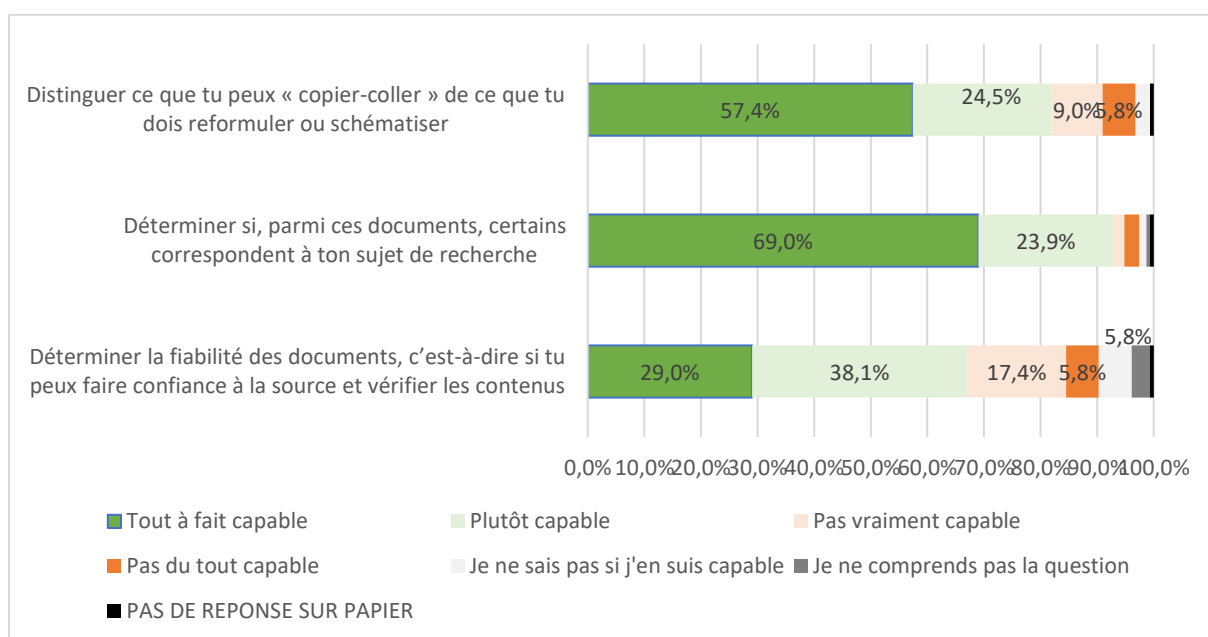


Figure 23. Déclarations de compétences spécifiques RI 3 (Examen de documents web)

En ce qui concerne les compétences spécifiques en PM, les compétences les plus complexes sont liées à la capacité à « organiser une page web (répartition des contenus, progression de l'information, agencement des textes, images, vidéos...) pour qu'elle soit facile à consulter » (21,3% des répondants ont indiqué une maîtrise totale). Les détails de ces résultats sont disponibles dans le graphique ci-dessous.

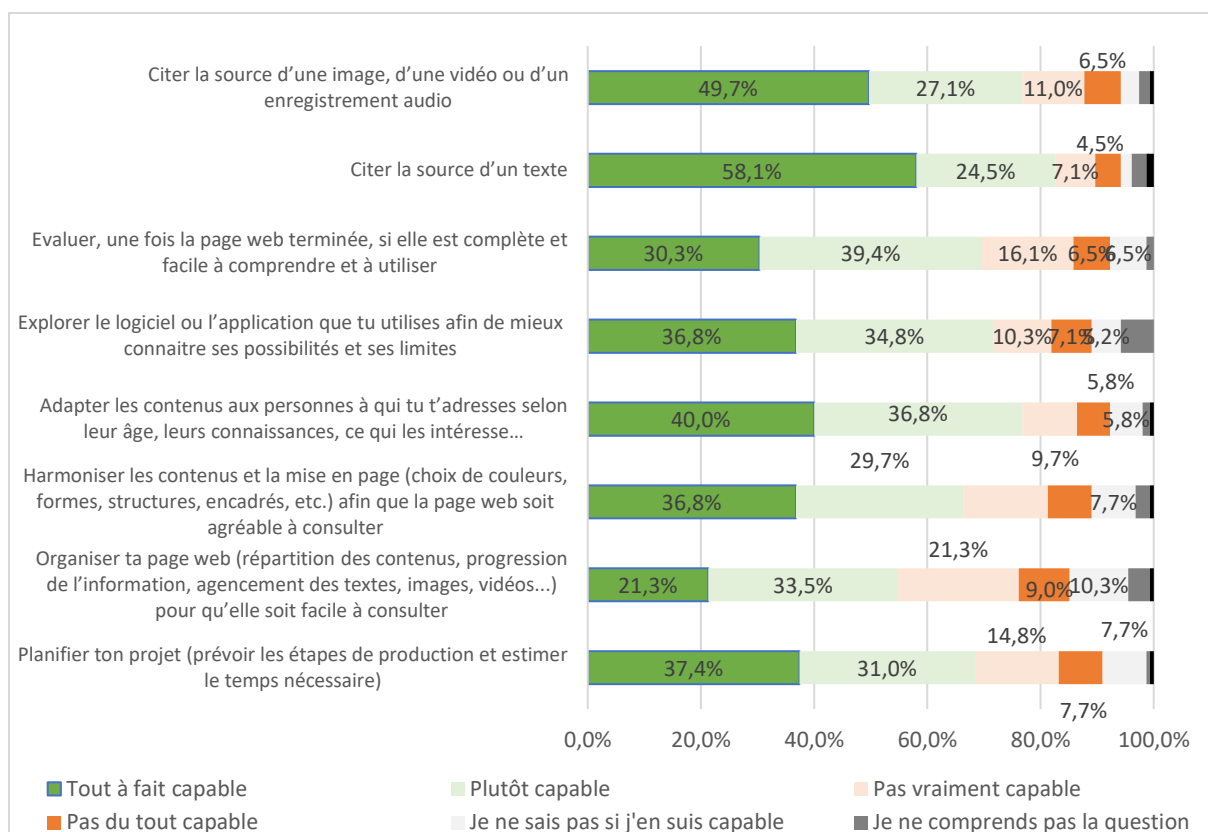


Figure 24. Déclarations de compétences spécifiques RI 3 (Examen de documents web)

En analysant les réponses des élèves concernant les compétences multimodales de production (cf. figure 24 ci-dessous), il ressort que les élèves se sentent plus confiants vis-à-vis de ces compétences que vis-à-vis de la plupart des compétences spécifiques de production. Entre 41,3% et 47,7% des élèves affirment une maîtrise totale, selon les compétences considérées.

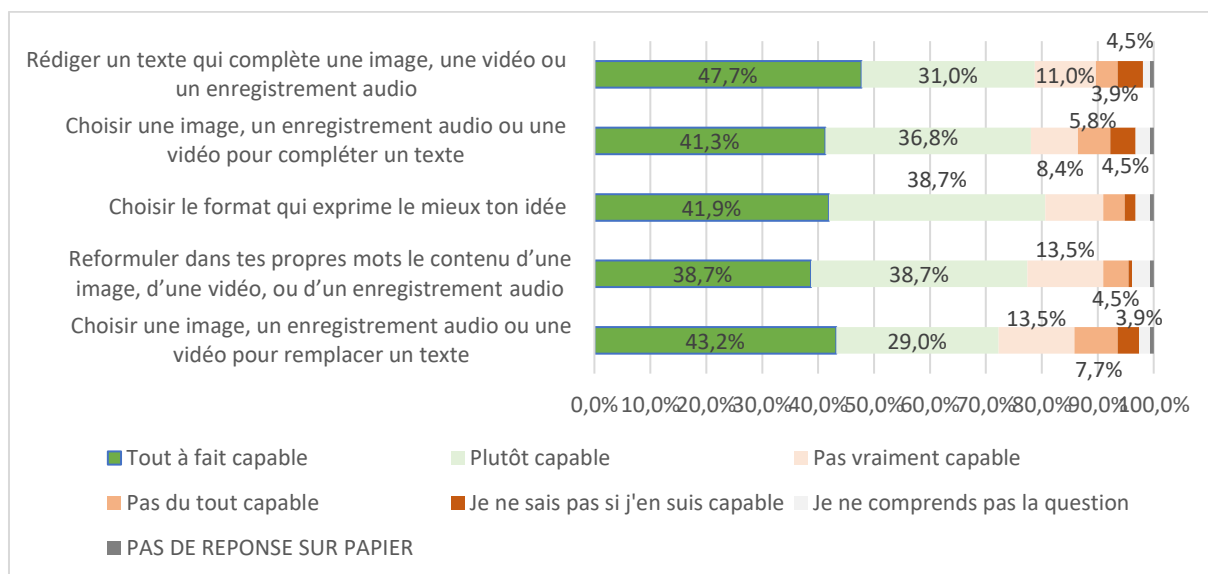


Figure 25. Déclarations de compétences multimodales

Lorsque l'on examine les compétences techniques, les résultats révèlent que les élèves ont plus confiance en leurs compétences techniques de recherche d'information que dans leurs compétences

techniques de production médiatique. En effet, une grande majorité d'élèves (88 %) se sentent capables de télécharger des images, tandis que 60 % se sentent capables de télécharger du texte. En revanche, les compétences techniques de production sont perçues comme plus difficiles, avec seulement 22 % des élèves indiquant être capables d'insérer un hyperlien dans une page web et 26 % d'être capables d'insérer un extrait sonore dans une page web..

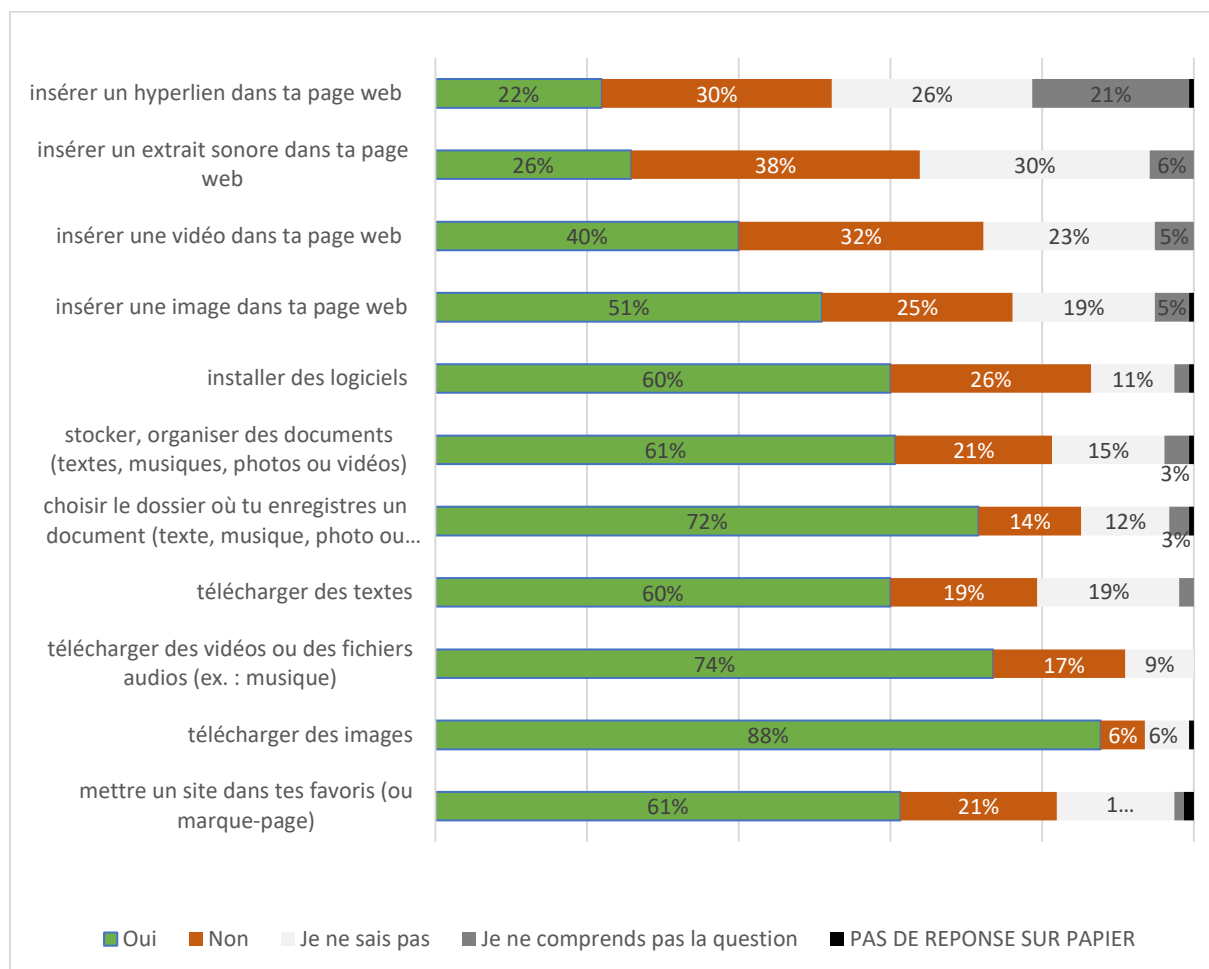


Figure 26. Déclarations de compétences techniques

Il ressort de ces analyses préliminaires que le faible pourcentage de déclarations de compétences techniques peut constituer une explication partielle du faible sentiment de compétence général en production médiatique, alors que des compétences de production d'ordre non technique sont finalement mieux valorisées que certaines compétences spécifiques de recherche, notamment celles liées au jugement de fiabilité (pourcentage plus faible).

1.2.2 Relation entre les différents sentiments de compétence déclarés

Dans cette étude, nous avons examiné les corrélations entre les différentes compétences d'un même sous-groupe de questions (cf. annexe R3, onglet « COMP x COMP » pour consulter l'ensemble des résultats).

NB : Pour l'ensemble des tests, nous avons calculé les coefficients de corrélation de Spearman (notés r_s), prévus pour des données non paramétriques et plus usités que le Tau de Kendall.

Pour le sous-groupe de questions sur les compétences génériques en recherche d'information (RI) et production multimédia (PM), nous avons constaté que toutes les compétences sont significativement corrélées entre elles, bien que certaines aient une corrélation plus faible ($r_s < 0,3$). Trois corrélations fortes ont été observées, la plus forte étant entre la compétence de création de page web pour des activités personnelles et pour des activités scolaires ($r_s = 0,807$). Puis, la compétence à faire une recherche complexe sur Internet pour soi est corrélée à la même compétence dans le cadre d'activités scolaires ($r_s = 0,472$) et à la compétence à mener une recherche simple pour soi ($r_s = 0,405$).

Dans le sous-groupe de questions sur les compétences spécifiques en RI, la plupart des compétences sont fortement corrélées ($r_s > 0,4$) avec au moins une autre compétence. Seuls neuf des 28 croisements présentent une corrélation inférieure à 0,3. Parmi les items les plus corrélés figure la compétence à « repérer les sources utilisées par l'auteur-e », corrélée fortement à toutes les autres compétences sauf à la compétence « déterminer si parmi ces documents, certains correspondent à ton sujet ».

Enfin, pour le sous-groupe de questions sur les compétences spécifiques en PM, toutes les compétences sont également fortement corrélées ($r_s > 0,4$), sauf pour les deux dernières compétences, « citer la source d'un texte » et « citer la source d'une image, d'une vidéo ou d'un enregistrement audio » qui présentent des corrélations inférieures à 0,4 avec les autres compétences. Ce résultat peut en partie s'expliquer par le fait que dans le questionnaire, ces deux derniers items ne font pas partie de la même question ; ils sont regroupés avec les compétences multimodales au sein d'une autre question. Si cette hypothèse est considérée, cela peut signifier que les élèves ont évalué des items comparativement les uns aux autres au sein d'une même question, mais pas entre les différentes questions, ce qui pourrait expliquer pourquoi la majorité des corrélations sont fortes au sein des groupes de questions, mais moins entre des items de différents groupes de questions, ce que nous allons vérifier ci-dessous.

L'analyse bivariée entre items de différents sous-groupes de compétences déclarées confirme que les corrélations sont plus disparates.

Au croisement des compétences génériques RI et PM et des compétences spécifiques RI, seules quelques fortes corrélations sont observées entre :

- a) « Mener une requête simple pour une activité scolaire » et « déterminer si parmi des documents, certains correspondent à ton sujet de recherche » ($r_s = 0,464$)
- b) « Mener une recherche complexe pour une activité scolaire » et « extraire d'un document des informations qui correspondent à ton sujet de recherche » ($r_s = 0,443$)
- c) « Mener une requête simple pour une activité personnelle » et « repérer les sources utilisées par l'auteur·e » ($r_s = 0,401$), ou « distinguer ce que tu peux copier-coller de ce que tu dois reformuler » ($r_s = 0,401$).

La plus faible corrélation est de 0,109 sur ce bloc entre « créer un page web pour une activité scolaire » et « identifier qui a fait le document ».

Au croisement des compétences génériques RI et PM et des compétences spécifiques PM, trois compétences semblent moins corrélées à l'ensemble : mener une requête simple pour une activité scolaire avec l'ensemble des compétences spécifiques de PM d'une part, et citer les sources avec l'ensemble des compétences génériques. A l'inverse, les plus fortes corrélations sont entre « évaluer si ta production est complète et facile à comprendre et à utiliser » et « créer une page web » pour une activité personnelle ($r_s = 0,427$) et pour une activité scolaire ($r_s = 0,413$).

Au croisement des « compétences spécifiques RI » et « compétences spécifiques PM », de nombreuses corrélations sont observées ($r_s > 0,3$). Cependant, quatre compétences PM se distinguent de nouveau par leur faible niveau de corrélations aux compétences spécifiques RI. Tout d'abord, les items « organiser ta page web » et « harmoniser tes contenus » présentent une corrélation positive supérieure à 0,3 seulement avec la compétence « extraire d'un document des informations qui correspondent à ton sujet de recherche ». Cela peut s'expliquer par le faible pourcentage d'élèves ayant répondu favorablement à l'item « organiser sa page web ». Ensuite, l'item « citer les sources » (du texte et d'une image, vidéo ou son) ne présente qu'une corrélation faible ($r_s < 0,3$) avec l'ensemble des compétences spécifiques RI.

A l'inverse, les compétences « planifier ton projet », « reformuler dans tes propres mots les contenus d'une image, vidéo ou son » et « rédiger un texte qui complète une image, une vidéo ou un son » sont souvent fortement corrélées à des compétences spécifiques RI, notamment « extraire d'un document des informations qui correspondent à ce que tu cherches », « repérer le but du document » et « repérer les sources d'un document » et « déterminer si parmi une liste de documents, certains

correspondent à ce que tu cherches » qui sont des critères d'analyse de pertinence et de fiabilité, ce qui semble indiquer que certaines compétences d'énonciation en production ont un lien avec les compétences relatives à l'évaluation de la pertinence et de la fiabilité en recherche d'information, du moins dans les déclarations des enquêté-e-s.

En conclusion, l'analyse bivariée suggère globalement que plus un-e élève s'évalue positivement à un type de compétence, plus il/elle aura tendance à s'évaluer positivement vis-à-vis d'autres compétences. Ce constat sera confirmé par l'ACM présentée ci-dessous, pour laquelle les *clusters* se distinguent par un sentiment de compétence allant du plus élevé au plus bas vis-à-vis des différents groupes de questions de compétences déclarées.

1.2.3 Profils de sentiment de compétence distingués : analyse de correspondances multiples sur les compétences déclarées

Pour l'analyse de correspondances multiples sur les compétences déclarées, 38 variables ont été sélectionnées parmi les 39 énumérées dans l'annexe R1. La variable COMPGENE01b_SQ01, qui consiste à mener une requête simple pour soi, a été exclue car elle n'était pas discriminante, tou-te-s les élèves ayant indiqué un niveau de compétence de 3 ou 4 (« plutôt » ou « tout à fait capable ») pour cette question.

Des regroupements de modalités de réponse ont été effectués avant de procéder à l'analyse. Pour toutes les questions, les non-réponses ont été combinées dans la modalité de réponse 998, qui inclut les réponses « je ne sais pas », « je ne comprends pas la question » et « pas de réponse sur papier » (respectivement codées 98, 99 et 999). Pour les échelles de Likert allant de 1 à 4, les réponses « pas du tout capable » (code 1) et « pas vraiment capable » (code 2) ont été regroupées dans la modalité de réponse 1/2, tandis que les réponses « plutôt capable » (code 3) et « tout à fait capable » (code 4) ont été regroupées dans la modalité de réponse 3/4.

Sur l'ensemble des composantes générées par l'ACM, nous avons conservé toutes les composantes dont l'eigenvalue était supérieure à 1/38 variables, soit supérieures à 0,026. Ainsi nous avons conservé 24 composantes (aussi appelées dimensions) qui permettent d'expliquer 73,45% de la variance totale.

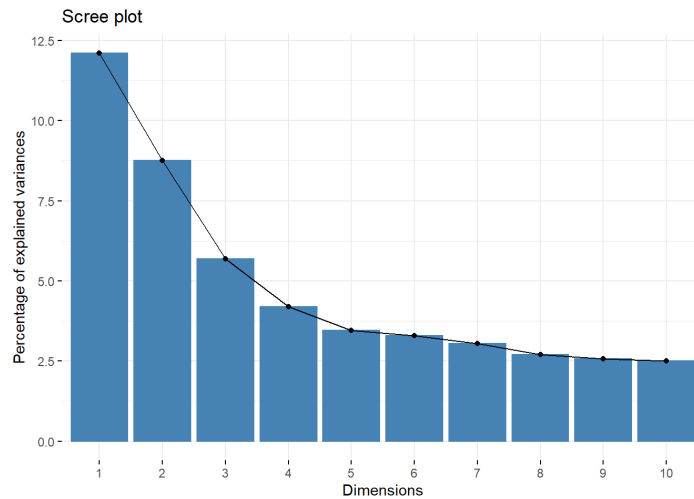


Figure 27. Scree plot des dimensions de l'ACM sur les compétences déclarées

Cependant, si 24 composantes ont été conservées pour l'analyse, il est intéressant de remarquer que seules les trois premières dimensions expliquent un taux de variance supérieur à 5% : la première dimension explique 12,11% de la variance, la deuxième dimension 8,76% et la troisième dimension 5,69%. Le détail des principales contributions de variables à ces dimensions est disponible ci-après.

La classification par *clustering*, basée sur les 24 dimensions et utilisant une distance euclidienne ainsi que la méthode de Ward³⁸, conduit au dendrogramme ci-dessous

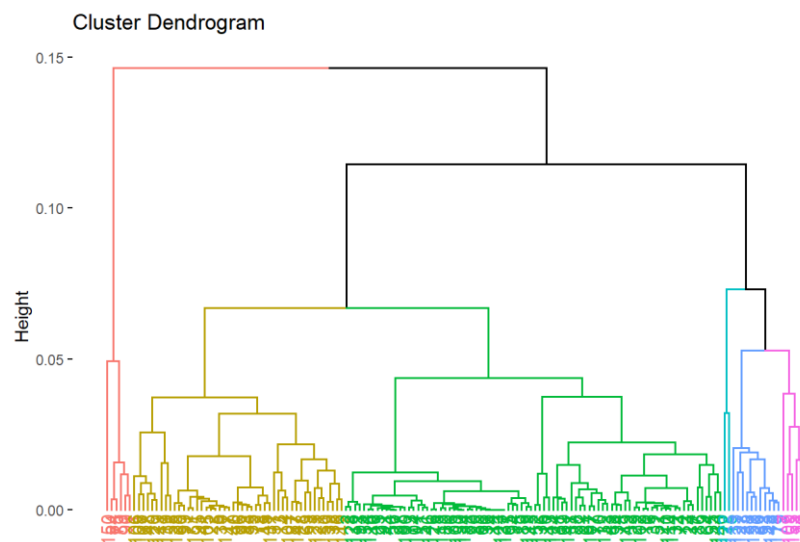


Figure 28. Dendrogramme issu de l'ACM sur les compétences déclarées

³⁸ Pour l'ensemble des *clusterings* présentés dans cette thèse, les *clusterings* utilisent une distance euclidienne et la méthode de Ward.

Sur le dendrogramme ci-dessus, il est possible de discerner trois *clusters* principaux, marqués par une branche rouge et deux branches noires. Cependant, afin d'obtenir des profils plus détaillés, une segmentation en six *clusters* a été conservée. Ces six *clusters* comprennent trois petits *clusters* « outliers » (représentés en bleu clair, bleu foncé et rose) ainsi que trois *clusters* plus volumineux (en vert, jaune et rouge sur le dendrogramme).

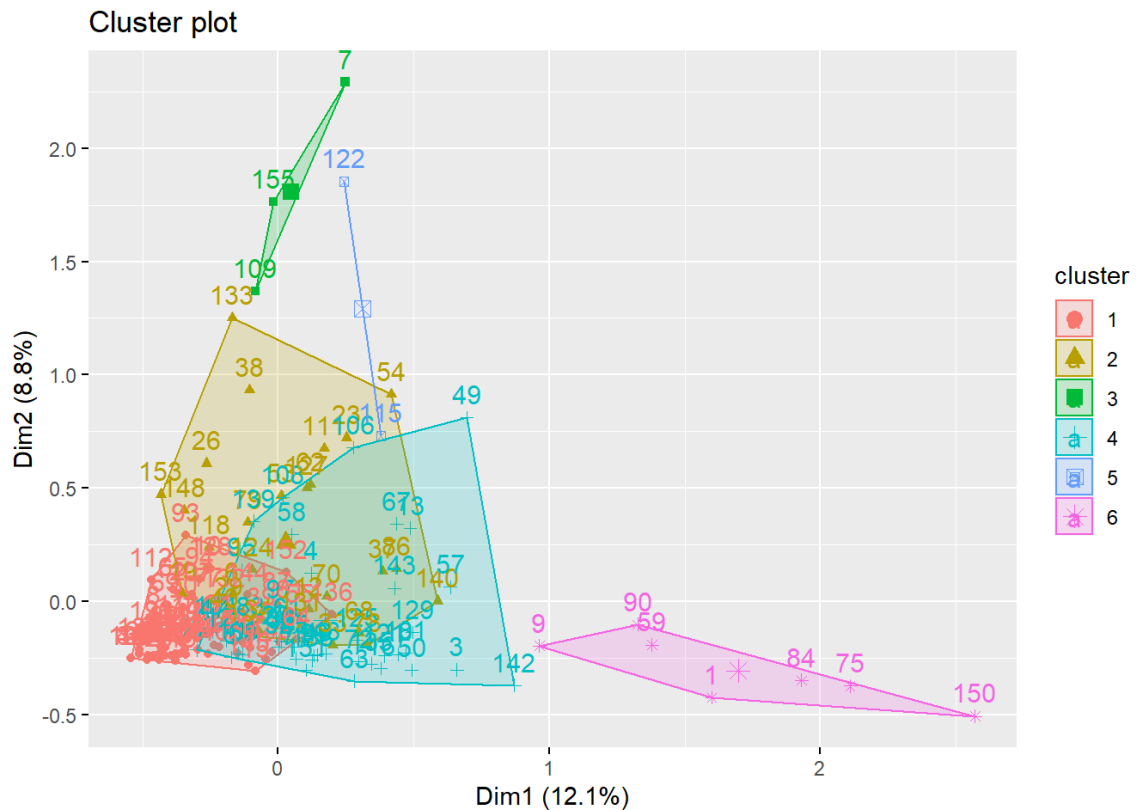


Figure 29. Cluster plot issu de l'ACM sur les compétences déclarées

Le *cluster* plot ci-dessus permet de constater que les dimensions 1 et 2 représentent à elles deux 20% de la variance totale. Les résultats visibles dans l'annexe R4 montrent que les modalités qui contribuent le plus fortement à la dimension 1 sont les modalités de réponse 1/2, tandis que les modalités qui contribuent le plus fortement à la dimension 2 sont les modalités de réponse 998. Par conséquent, sur le graphique, les observations situées davantage à droite sur l'axe des abscisses indiquent une prédominance des réponses 1/2, tandis que celles situées plus haut sur l'axe des ordonnées (dimension 2) indiquent une prédominance des réponses 998. Les gros *clusters* sont observés à proximité de l'origine, ce qui suggère que ces trois groupes ont plus souvent répondu 3 ou 4 que les trois groupes outliers. Ces observations permettent de distinguer les caractéristiques des trois plus gros groupes.

Dans l'annexe R5, l'onglet « Description_cluster 1 »³⁹ montre que le *cluster* 1 (70 élèves, représenté en rouge sur le graphique ci-dessus) regroupe les élèves qui se sont largement auto-évalué-e-s comme compétent-e-s dans les compétences générales et spécifiques, tant en production qu'en recherche, ainsi que dans les compétences techniques de recherche et de production (sur un total de 38 variables, 33 présentent des estimations de compétence positives).

Le *cluster* 4 (44 élèves, en bleu sur le graphique ci-dessus) comprend les élèves qui se sont auto-évalué-e-s légèrement moins compétent-e-s (plus de réponses négatives pour quatre compétences spécifiques en RI, deux compétences spécifiques en PM et une compétence générale en production, et des réponses négatives à toutes les compétences techniques).

Le *cluster* 2 (29 élèves) correspond aux élèves qui ont des proportions plus élevées de réponses manquantes (« je ne sais pas », je ne comprends pas la question » ou « pas de réponse sur papier ») pour des compétences générales et spécifiques de production et recherche et quelques compétences techniques de production (pour 13 variables sur les 38 évaluées).

Les trois *clusters* les plus petits se distinguent par leur position plus « extrême » par rapport aux axes. Le *cluster* 6 (7 élèves, indiqué en rose sur le graphique ci-dessus) est caractérisé par des proportions plus élevées de réponses 1/2 pour les compétences de production et de recherche (pour 25 variables), ainsi que par un nombre plus élevé de réponses manquantes ou nulles pour 4 variables de compétences techniques.

Le *cluster* 3 (3 élèves, en vert sur le graphique ci-dessus) présente une proportion plus élevée de réponses manquantes pour 17 variables, principalement pour les compétences de recherche et de production.

Le *cluster* 5 (2 élèves, en bleu sur le graphique ci-dessus) se caractérise par des proportions plus élevées de réponses manquantes pour 5 variables, dont 2 compétences générales, 2 compétences spécifiques de recherche et 1 compétence spécifique de production, ainsi qu'une proportion de plus de 1/2 pour une compétence de production.

³⁹ Dans ce tableau (comme pour l'ensemble des tableaux de description des *clusters*), la première colonne représente les modalités de réponses à chaque item. Ces modalités sont 0 et 1 pour les compétences techniques, 12 (pas du tout ou pas vraiment capable) et 34 (plutôt ou tout à fait capable) pour les autres compétences. Vis-à-vis de chacun de ces modalités sont précisés en colonne B et C, *cla/mod* qui indique quelle part (pourcentage) de tous les individus présentant cette modalité se retrouve dans ce *cluster* et *mod/cla* qui indique quelle part (pourcentage) de tous les individus du *cluster* présentent cette modalité et « global » qui indique la part (pourcentage) de tous les individus de l'échantillon qui présentent cette modalité. La p-valeur indique si la différence entre la part du *cluster* et la part de l'échantillon global est significativement différente. La v-test, valeur de la statistique du test permet de déterminer la sur ou sous-représentation de la modalité considérée dans le *cluster* par rapport à l'ensemble de l'échantillon selon que la valeur est positive ou négative.

En raison de notre objectif de recherche, qui consiste à examiner si le sentiment de compétence des élèves est lié à leurs performances aux tâches simplifiées et à la tâche complexe, et à la fréquence de leurs pratiques médiatiques, les *clusters* 2,3 et 5 seront inexploitable pour la suite des analyses qui se focalisera sur les *clusters* 1, 4 et 6. Pour rappel, le *cluster* 1 correspond aux élèves qui manifestent un sentiment de compétence supérieur à la moyenne, le *cluster* 4 aux élèves avec un sentiment de compétence inférieur à la moyenne, et dans le prolongement du *cluster* 4, le *cluster* 6 correspond à des élèves qui ont manifesté le sentiment de compétence le plus faible. Pour la suite des analyses, les *clusters* ont donc été regroupés au sein des groupes suivants :

- le *cluster* 6 devient le groupe COMP 1;
- le *cluster* 4 devient le groupe COMP 2;
- le *cluster* 1 devient le groupe COMP 4⁴⁰ ;
- les autres *clusters* (2,3 et 5) sont réencodés en données manquantes non pris en compte dans la suite des analyses.

Étant donné que ce regroupement de données met en évidence une forte distinction entre un sentiment de compétence globalement élevé (*cluster* 1 = 79 élèves) et un sentiment de compétence globalement faible (*cluster* 4 et *cluster* 6 = 47+ 6 soit 53 élèves), il est important de vérifier si ce sentiment de compétence peut influencer les performances aux tâches simplifiées et à la tâche complexe. Dans ce contexte, il serait utile de décrire la situation des élèves qui se sont le plus souvent abstenue·s de répondre (*cluster* 3, 2 et 5 soit 18+3+2= 23 élèves), en particulier pour analyser si ces réponses manquantes étaient dues à une absence de compétence (et une ignorance de la nature de la compétence) ou simplement à une incompréhension des questions relatives aux compétences, indépendante de leur niveau de compétence.

1.3 Pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique

Le questionnaire déclaratif distribué aux élèves comportait des questions relatives à leurs compétences ainsi qu'à leurs pratiques, ce afin de comparer les niveaux de compétences autoévalués avec les fréquences de pratiques déclarées. Au regard des objectifs de recherche, nous avons sélectionné une liste d'items retenus pour les analyses.

⁴⁰ Notons que nous avons souhaité marquer l'écart entre les groupes COMP 1 et COMP 2 d'une part, se distinguant par des moyennes plus faibles, et le groupe COMP 4 d'autre part, se distinguant par des moyennes plus élevées. Ceci qui explique pourquoi nous n'avons pas suivi la numérotation COMP 1, 2, 3.

La partie du questionnaire portant sur les pratiques déclarées comprend plusieurs questions visant à analyser la fréquence des pratiques médiatiques et informationnelles des enquêté-e-s. Ces pratiques ont été regroupées en trois catégories principales : les pratiques générales en recherche d'information (RI) et production médiatique (PM), les pratiques spécifiques à la RI et PM, ainsi que les pratiques périphériques à la RI et PM (cf. annexe R1b pour consulter la liste complète).

Les pratiques générales en RI et PM sont évaluées à travers quatre items portant sur la recherche d'information (requête simple ou complexe pour soi ou pour l'école) et deux items portant sur la production (création d'une page web pour soi ou pour l'école). Les pratiques spécifiques à la RI sont évaluées à travers six items relatifs à l'examen de documents en ligne. Les pratiques spécifiques à la production sont évaluées à travers six items relatifs aux étapes de production d'un article sur une page web, ainsi que quatre items relatifs aux pratiques d'appropriation utilisées dans la production médiatique (reformuler ou copier-coller et citer les sources) et six items relatifs aux pratiques multimodales (pour soi et pour l'école).

1.3.1 Fréquences de pratiques et disparités observables

Les distributions de pratiques générales apparaissent en cohérence avec les déclarations de compétence générale des élèves : de nombreux élèves ont déclaré souvent mener des requêtes simples en ligne (81,9% tous les jours ou au moins une fois par semaine) ou des recherches complexes (49,6%) dans un contexte personnel, tandis qu'une minorité seulement a indiqué souvent créer une page sur un site web (13,6% tous les jours ou au moins une fois par semaine) dans un contexte personnel. A noter que les distributions des élèves sont très similaires pour la même question dans un contexte scolaire (cf. figures 29 et 30 ci-dessous).

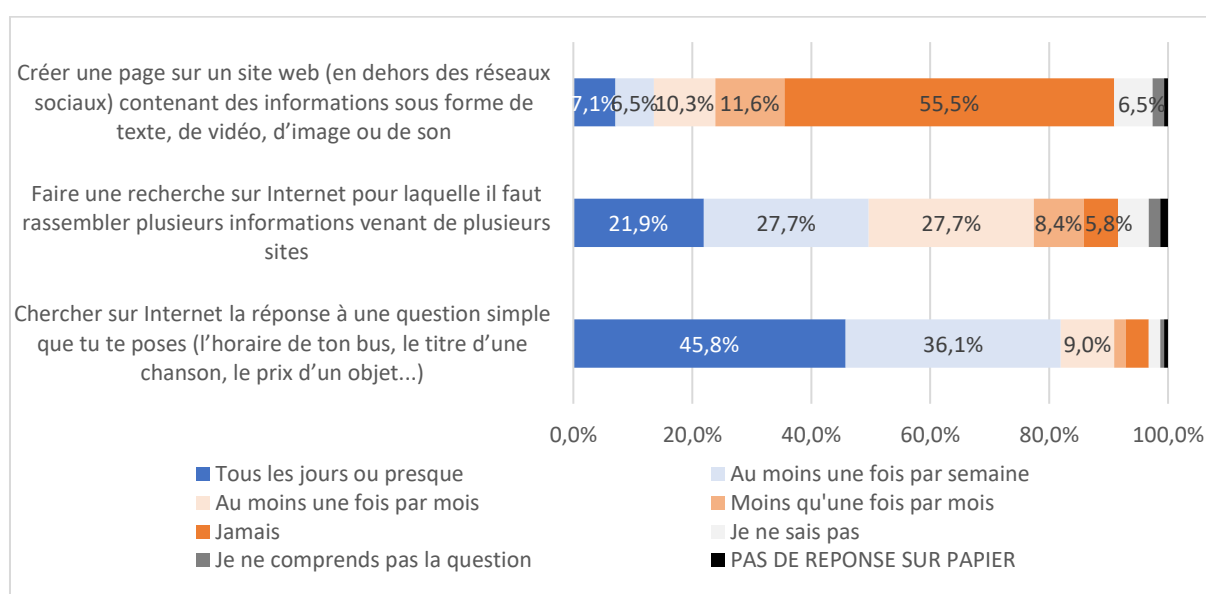


Figure 30. Déclarations de pratiques générales en contexte personnel

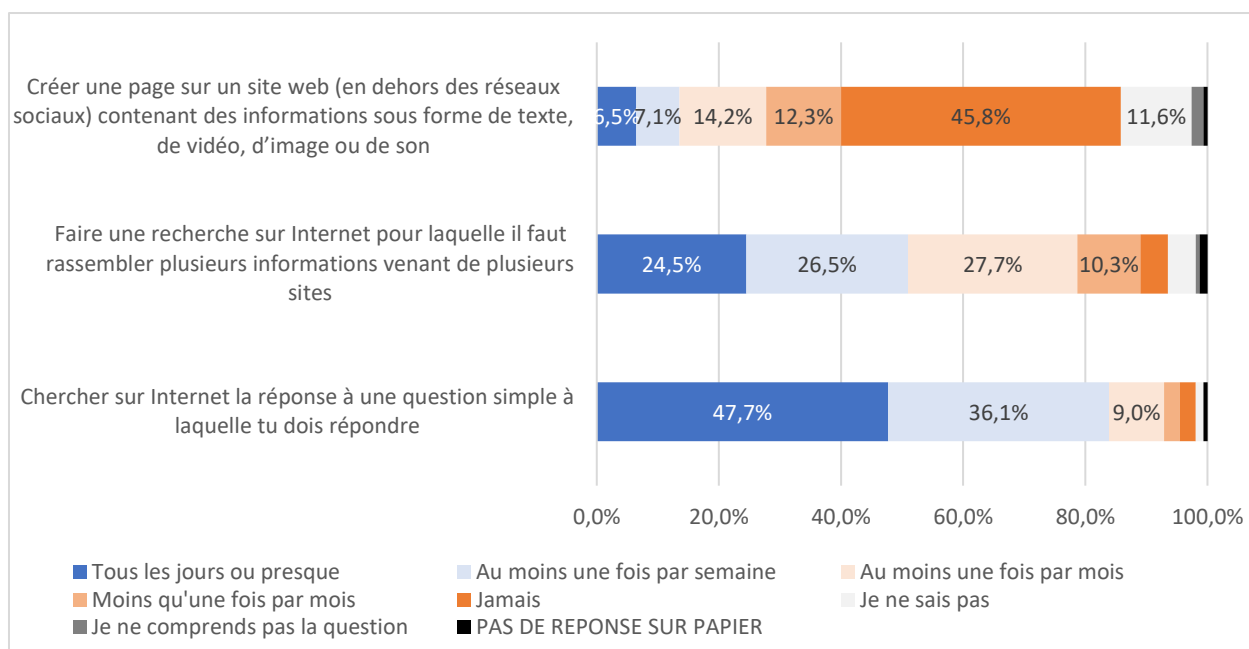


Figure 31. Déclarations de pratiques générales en contexte scolaire

Les pratiques périphériques à la recherche d'information en ligne sont également courantes, leurs fréquences sont similaires aux pratiques de recherche complexe en ligne. En effet, entre 58% et 66% des adolescent-e-s ont les pratiques suivantes tous les jours ou au moins une fois par semaine : regarder des tutoriels ou vidéos explicatives, se renseigner sur l'actualité, chercher des renseignements sur les réseaux sociaux.

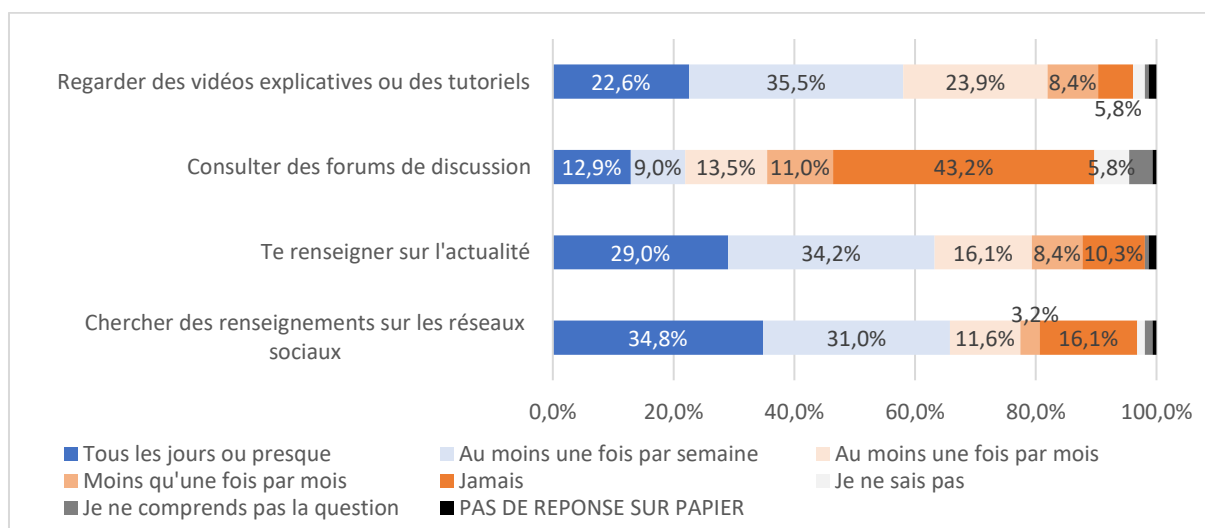


Figure 32. Déclarations de pratiques périphériques à la RI

En revanche, les pratiques périphériques à la production d'une page sur un site web sont nettement moins fréquentes. Plus de 80% des élèves déclarent ne jamais avoir créé de site web, de webradio/podcast, ou de vidéo explicative, et plus de 70% des élèves déclarent ne jamais avoir créé et publié des textes numériques d'expression personnelle ou de fiction, créé leur blog ou ajouté des contenus à une page Wiki, comme le montre le graphique ci-dessous.

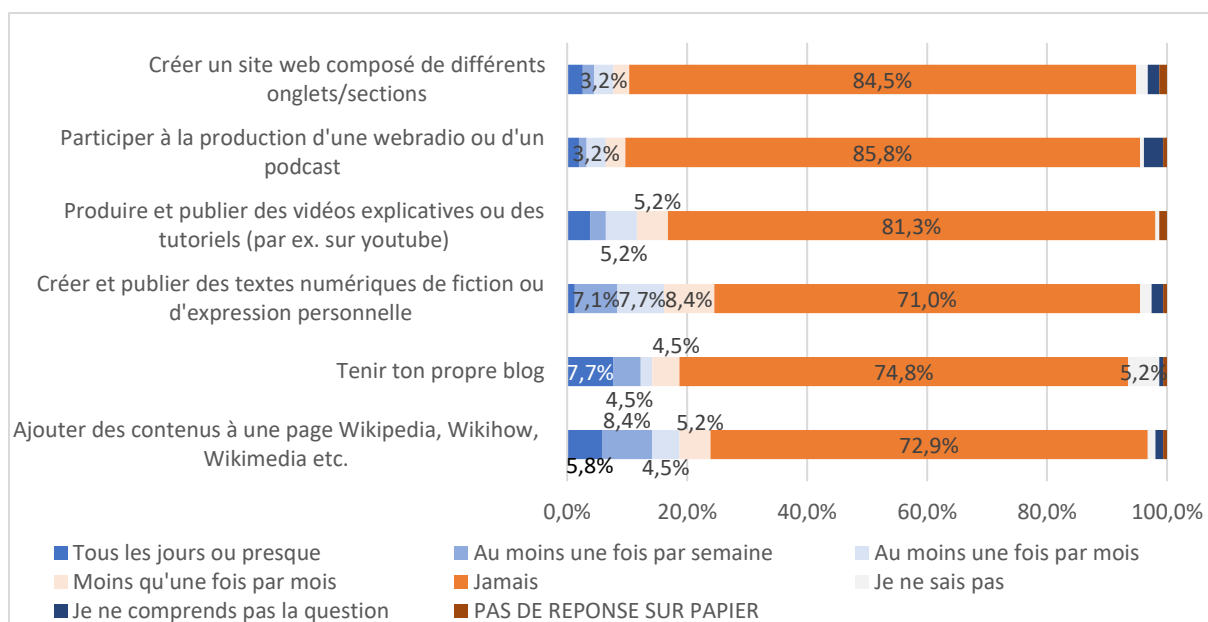


Figure 33. Déclarations de pratiques périphériques à la PM

Concernant les pratiques spécifiques à la RI, une large majorité d'élèves (65%) a déclaré toujours vérifier si le sujet du document correspond à ce qu'ils cherchent lors d'une recherche. En revanche, ils sont nettement moins nombreux à toujours repérer les sources utilisées par l'auteur (seulement 9,7%), repérer le but du document (20%), vérifier les informations en consultant plusieurs sites (21,9%), déterminer le type de document (article de journal, émission de radio etc.) (12,3%) ou regarder qui a fait le document (média, institution, auteur-e) (8,4%). Cela montre que les pratiques déclarées d'évaluation de la pertinence sont très courantes tandis que celles de fiabilité sont bien plus rares.

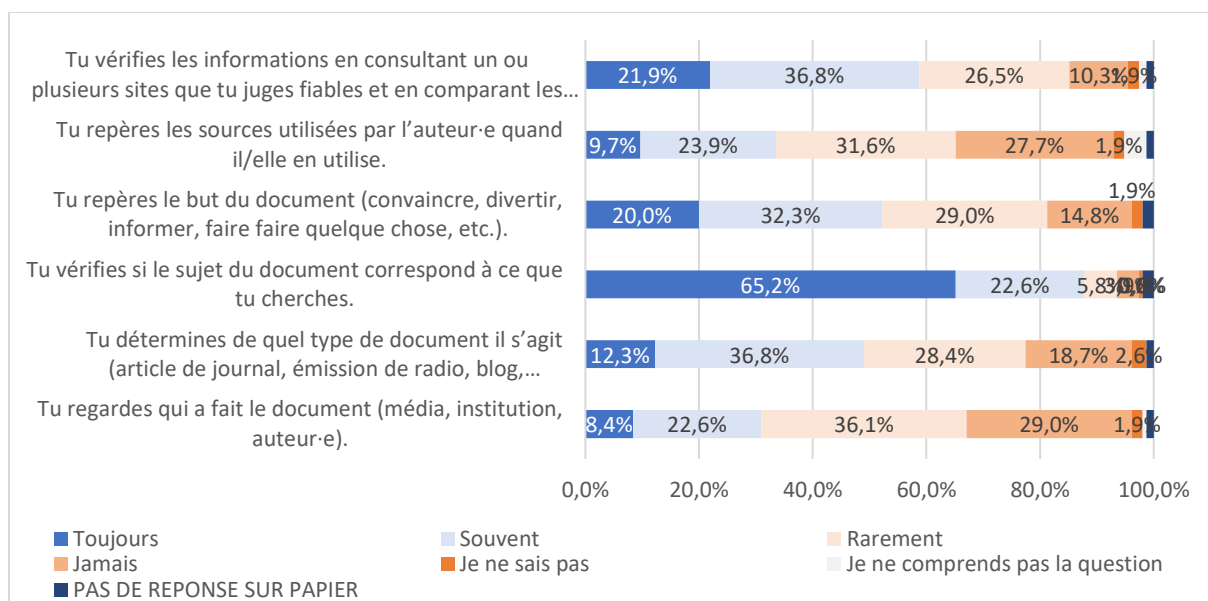


Figure 34. Déclarations de pratiques spécifiques RI (Examen de documents)

Concernant les pratiques déclarées spécifiques à la PM (étapes de production), toutes les pratiques ont un ordre de grandeur similaire : lors d'une pratique de production, entre 21 et 36% déclarent toujours explorer le logiciel, planifier leur projet, tenir compte de leur destinataire, harmoniser les contenus, et évaluer la complétude et la facilité d'usage et de compréhension de leur production une fois terminée. Entre 23,9% à 34,2% déclarent le faire souvent. On notera cependant que ces fréquences sont nettement moins élevées à l'item « organiser ta production » (répartition des contenus, progression de l'information, agencement des textes, images, vidéos...) car 31% des élèves n'ont pas répondu à cette question sur papier (item absent dans le formulaire papier). La distribution vis-à-vis de cet item ne doit donc pas être prise en compte.

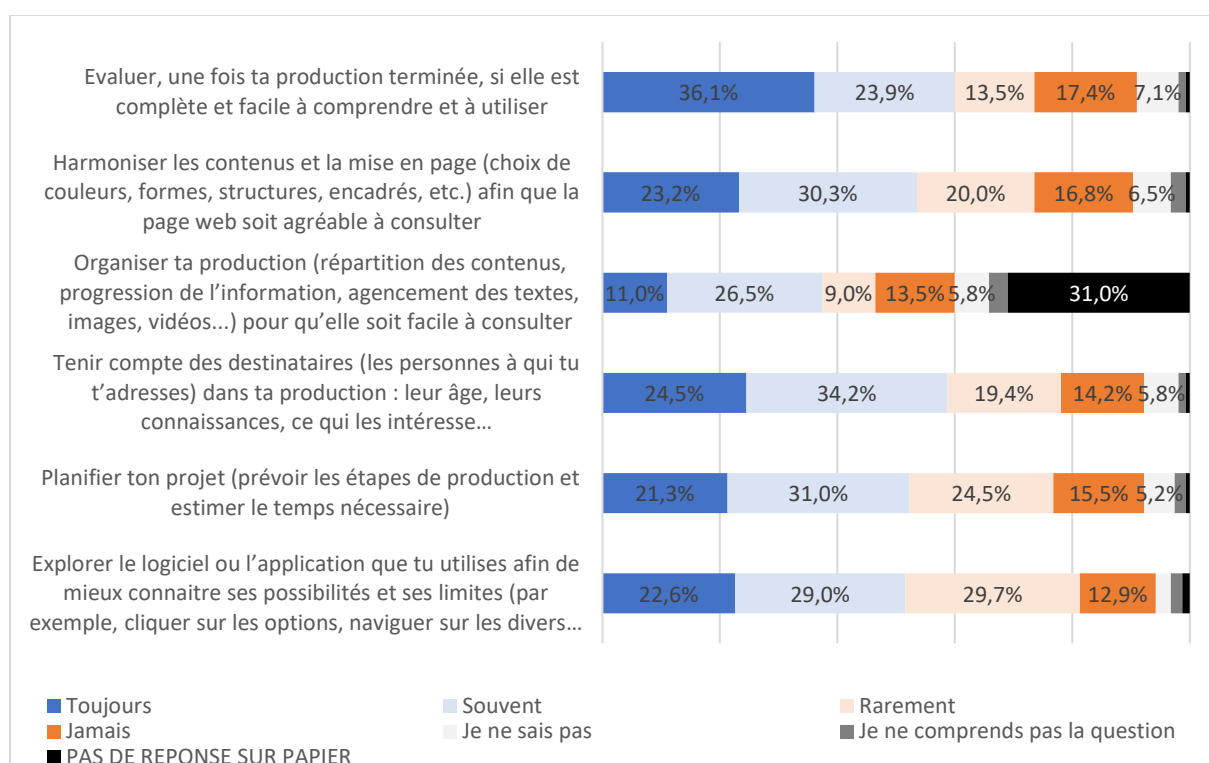


Figure 35. Déclarations de pratiques spécifiques PM (étapes de production)

Concernant les pratiques d'appropriation en contexte de production, un grand nombre d'élèves déclare toujours ou souvent intégrer des extraits de texte sans les reformuler ou reformuler dans leurs propres mots le contenu d'une image, vidéo ou enregistrement audio (62,5% à 66,5%). En revanche, seul-e-s 43% environ déclarent toujours ou souvent citer la source des textes ou autres modes utilisés dans leur production.

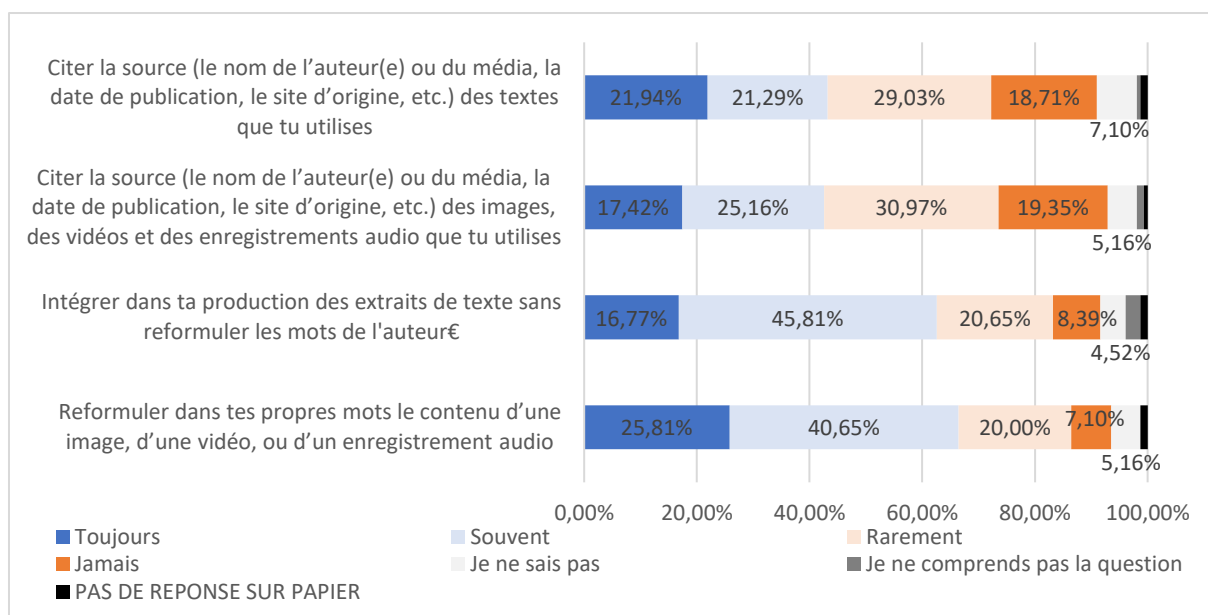


Figure 36. Déclarations de pratiques spécifiques PM (pratiques d'appropriation)

Enfin, concernant la fréquence des pratiques de production multimodale, figurant dans le graphique ci-dessous, dans le cadre d'activités scolaires, environ 44,5% des élèves déclarent produire des textes multimodaux tous les jours, au moins une fois par semaine, ou au moins une fois par mois, tandis qu'ils ne sont qu'environ 21% pour l'item produire des vidéos contenant texte, image et son.

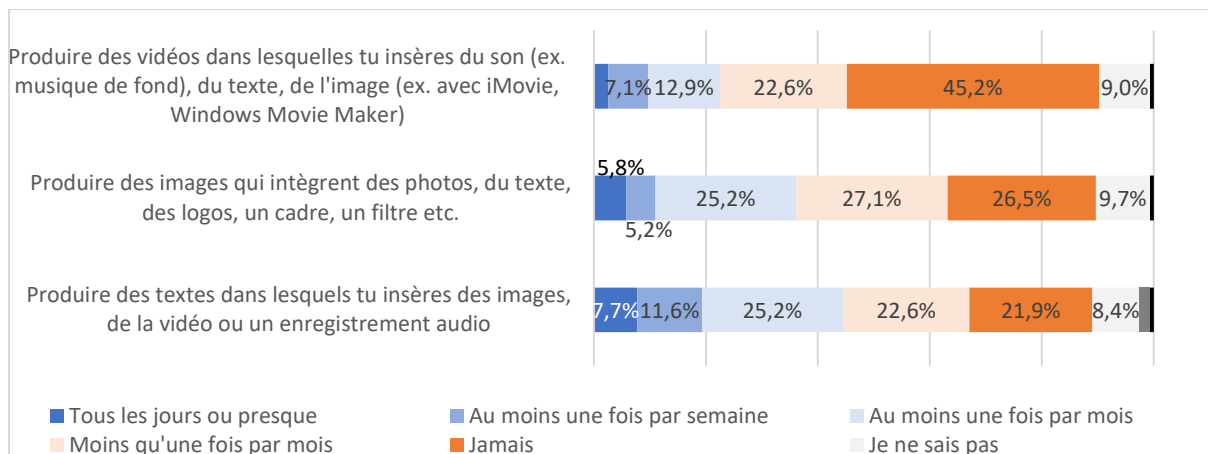


Figure 37. Déclarations d'activités de production multimodale dans le cadre d'activités scolaires

En revanche, dans le cadre d'activités personnelles (cf. graphique ci-dessous), ils passent de 21% à 31% pour la production de vidéos, tandis qu'ils passent de 44,5% à 31,5% pour la production de textes multimodaux. Enfin la production d'images, elle, passe de 36% à 40% selon que l'on considère le contexte (scolaire vs personnel). Ce résultat montre l'importance du mode de la vidéo par rapport au texte écrit dans les pratiques personnelles des adolescent·e·s.

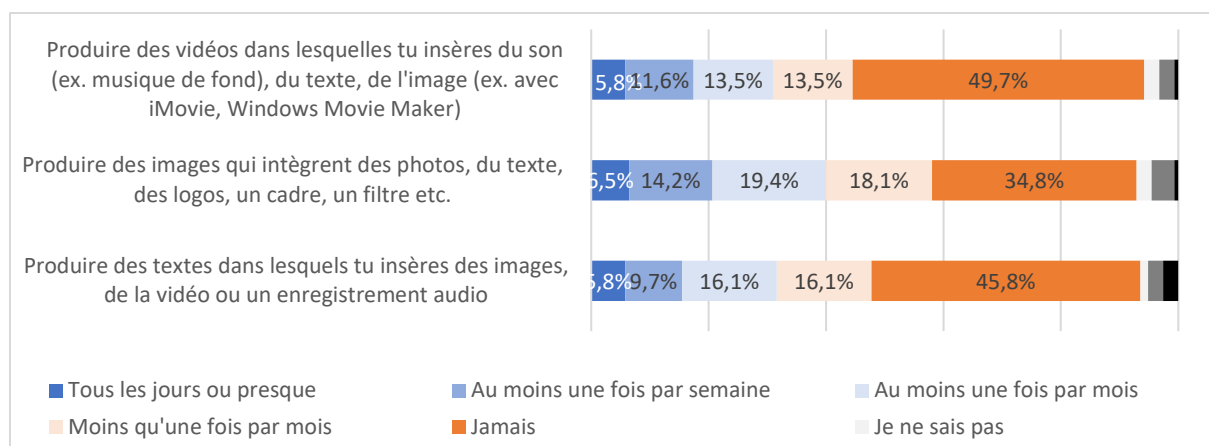


Figure 38. Déclarations d'activités de production multimodale dans le cadre d'activités personnelles

En ce qui concerne les appareils numériques principalement utilisés par les adolescent·e·s (cf. graphiques 38 et 39 ci-dessous), il est intéressant de noter les différences d'utilisation entre le contexte personnel et le contexte scolaire. Ainsi, 98% des adolescent·e·s utilisent un smartphone quotidiennement à des fins personnelles, tandis que cette proportion tombe à 60% pour les travaux scolaires. Le deuxième appareil le plus utilisé est l'ordinateur, avec 46,5% des adolescent·e·s l'utilisant quotidiennement pour les travaux scolaires et 36,1% pour un usage personnel. Les tablettes numériques et les objets connectés sont un peu moins utilisés par les adolescent·e·s, que ce soit pour un usage personnel ou scolaire. Environ un cinquième des élèves les utilisent au moins une fois par semaine pour des travaux scolaires et environ un tiers pour un usage personnel.

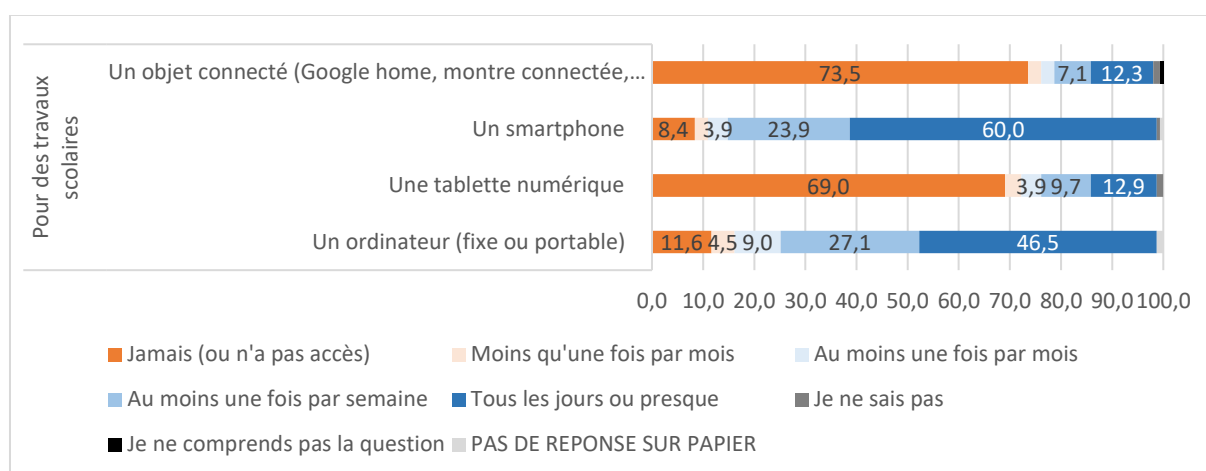


Figure 39. Déclarations de fréquence (en pourcentage) d'usages d'appareil numériques pour des travaux scolaires

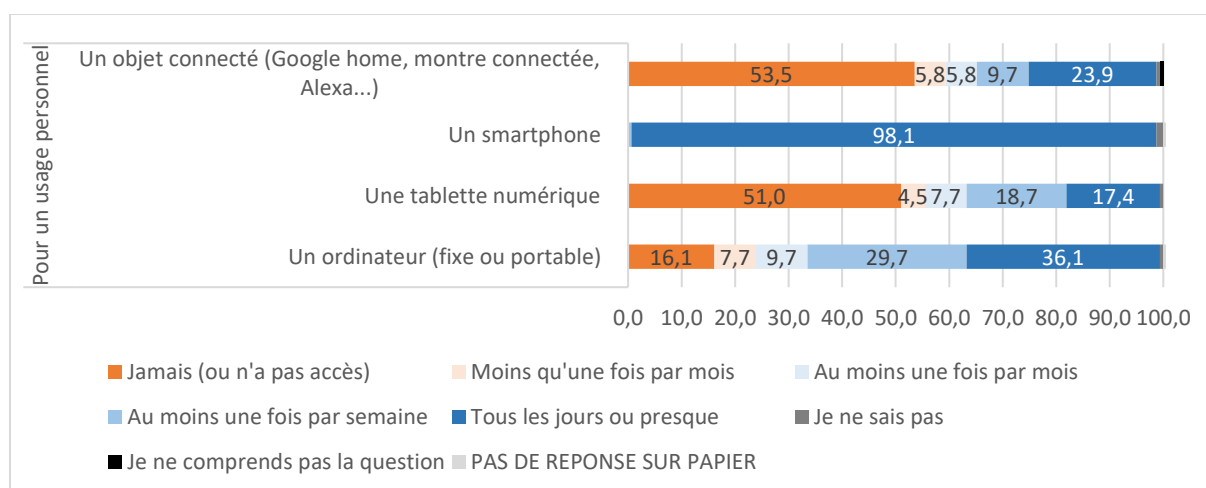


Figure 40. Déclarations de fréquence (en pourcentage) d'usages d'appareil numériques pour un usage personnel

1.3.2 Corrélations entre les différentes pratiques déclarées

Nous avons examiné les corrélations entre les différentes pratiques d'un même sous-groupe de questions (cf. onglet PRATxPRAT en annexe R3 pour consulter l'ensemble des résultats).

Pour les items du groupe « Pratiques générales de RI et PM », les items de recherche simple ou complexe, pour soi ou pour l'école, sont tous corrélés entre eux ($r_s > 0,3$). En revanche, ils sont faiblement corrélés à la pratique de création web ($r_s < 0,3$). Les déclarations de pratiques de création web pour soi et pour l'école sont, pour leur part, très fortement corrélées entre elles ($r_s = 0,675$).

Pour les items du groupe « Pratiques périphériques à la RI », la plus forte corrélation observée est entre « te renseigner sur l'actualité » et « consulter des forums de discussion » ($r_s = 0,401$). L'item « te renseigner sur l'actualité » est également corrélé avec « chercher des renseignements sur les réseaux sociaux » ($r_s = 0,338$) et « regarder des vidéos explicatives » ($r_s = 0,337$), ce qui en fait l'item le plus corrélé du groupe. La corrélation la plus faible est entre « chercher des renseignements sur les réseaux sociaux » et « regarder des vidéos explicatives » ($r_s = 0,125$).

Pour les items du groupe « Pratiques spécifiques à la RI », concentrés sur l'évaluation de l'information, tous les items, sont corrélés les uns aux autres. Sur 15 corrélations calculées, 10 corrélations sont supérieures à 0,3, dont 6 supérieures à 0,4. Les seuls items moins corrélés sont « vérifier si le sujet correspond à ce que tu cherches » et « repérer les sources utilisées par l'auteur-e » ($r_s = 0,127$), ou encore « regarder qui a fait le document » ($r_s = 0,195$), et « repérer le but du document » ($r_s = 0,275$) ce qui peut s'expliquer par le fait que le premier item relève d'un jugement de pertinence tandis que les trois suivants relèvent plutôt du jugement de fiabilité.

Pour les items du groupe « Pratiques périphériques liées à la PM », les items sont de nouveau très corrélés entre eux. Un item fait exception, il s'agit de l'item « tenir ton propre blog », toutes ses corrélations étant inférieures à 0,3. A l'inverse, l'item le plus corrélé aux autres est « participer à la production d'une webradio ou d'un podcast » qui est corrélé positivement avec l'ensemble des autres items (à l'exception de « tenir son propre blog »). Sa plus haute corrélation est avec l'item « créer un site web » ($r_s = 0,652$), puis avec « produire et publier des vidéos explicatives » ($r_s = 0,537$).

Pour les items du groupe « Pratiques multimodales PM », toutes les pratiques sont fortement corrélées les unes aux autres sans exception. Autrement dit, plus les élèves déclarent produire un type de document (images, vidéos ou textes multimodaux), plus ils/elles déclarent produire de tout, dans le cadre d'activités personnelles ou scolaires.

Pour les items du groupe « Pratiques spécifiques PM », tous les items sont fortement corrélés ($r_s > 0,3$). L'item « harmoniser les contenus et la mise en page » est particulièrement corrélé avec les

items « évaluer si ta production est complète et compréhensible » ($r_s=0,613$) et « organiser ta production pour qu'elle soit facile à consulter », et « tenir compte des destinataires dans ta production » ($r_s=0,56$). Les items les moins corrélés sont « explorer le logiciel que tu utilises » et « évaluer si ta production est complète et compréhensible » ($r_s=0,364$).

Enfin pour les items du groupe « Pratiques d'évidentialité », les items les plus corrélés entre eux sont « citer la source des textes que tu utilises » et « citer la source des images, vidéos et son utilisés » ($r_s=0,727$). Une autre corrélation remarquable est entre « reformuler dans tes propres mots les contenus d'une image, vidéo ou son » et « intégrer dans ta production des extraits de texte sans les reformuler » ($r_s=0,416$). En revanche l'item de reformulation des contenus est peu corrélé avec les items de citation des sources que ce soit des textes ($r_s=0,266$) ou des contenus audiovisuels ($r_s=0,279$).

1.3.2.1 Analyse bivariée entre sous-groupes de pratiques déclarées

Le groupe des « Pratiques génériques RI et PM » est faiblement corrélé avec les items des autres groupes, le seul item qui présente de fortes corrélations étant « créer une page web dans le cadre d'activités scolaires » qui est corrélé avec toutes les pratiques multimodales ($r_s>0,3$) pour soi ou pour l'école.

Pour le groupe « Pratiques spécifiques liées à la RI », peu de corrélations fortes sont observables avec les autres groupes de pratiques. L'item « tu regardes qui a fait le document » semble davantage corrélé avec des pratiques multimodales ($r_s>0,3$ avec 4 items sur 6), mais aussi avec l'item « organiser ta production pour qu'elle soit facile à consulter » ($r_s=0,401$) et citer les sources des textes ($r_s=0,518$) et des contenus audiovisuels ($r_s=0,428$) utilisés dans sa production. Enfin, une dernière observation intéressante est que « tu vérifies les informations en consultant un ou plusieurs sites » est corrélé avec toutes les pratiques spécifiques PM ($r_s>0,3$).

Le groupe des « Pratiques périphériques liées à la PM » est très faiblement corrélé à l'ensemble des autres groupes d'items, à l'exception du groupe des pratiques multimodales. Notamment, les items « créer et publier des textes numériques de fiction ou d'expression personnelle » est corrélé positivement avec l'ensemble des items de pratiques multimodales, de même que l'item « produire des vidéos explicatives » même si ce dernier est plutôt corrélé seulement avec quelques items spécifiques (« produire des textes multimodaux dans le cadre d'activités personnelles » ($r_s=0,446$), « produire des vidéos dans le cadre d'activités personnelles ($r_s=0,452$) et scolaires » ($r_s=0,459$)).

Pour le groupe « Pratiques spécifiques PM », de nouveau peu de corrélations sont observables avec les items des autres groupes. Cependant, l'item « organiser ta production pour qu'elle soit facile à consulter » se distingue par ses nombreuses corrélations avec d'autres items, notamment, dans le

groupe des pratiques spécifiques « RI », certains items de pratiques multimodales et d'évidentialité, mais nous n'en tiendrons pas compte étant donné que 31% des élèves n'ont pas répondu à cet item et que cela est susceptible de fausser les résultats.

Pour terminer, au sein du dernier groupe d'items lié aux pratiques d'évidentialité, ce sont les items « citer les sources » des textes et contenus audiovisuels utilisés qui sont corrélés avec d'autres items de groupes distincts, notamment des items d'évaluation de la fiabilité comme « regarder qui a fait le document » ($r_s > 0,4$), « repérer les sources utilisées par l'auteur·e » ($r_s > 0,4$), ainsi que des pratiques de production multimodale pour l'école ($> 0,3$).

En résumé, nous pouvons donc mettre en avant le fait que les principales corrélations remarquables concernent les pratiques multimodales de production, corrélées tant avec des pratiques périphériques à la production tels que « créer des textes numériques » ou « des vidéos explicatives », qu'avec des pratiques relatives à l'évaluation de la fiabilité et de l'évidentialité. De plus, la pratique de vérification des informations au croisement de différentes sources est corrélée avec toutes les pratiques spécifiques de production. Ces résultats semblent indiquer une relation entre les habitudes de production, concernant tant la fréquence de leurs pratiques périphériques, que la fréquence d'actions spécifiques en situation de production, et les pratiques des élèves relatives à l'évaluation de la fiabilité et à l'évidentialité.

En conclusion, l'analyse bivariable semble globalement montrer que plus un·e élève déclare une haute fréquence de pratiques de production, plus il/elle aura tendance à déclarer des pratiques fréquentes liées à la fiabilité et à l'évidentialité. L'ACM présentée plus bas devrait nous permettre d'approfondir l'investigation de ces résultats.

1.3.3 Profils de pratiques identifiés par analyse de correspondances multiples (ACM)

Une analyse en correspondances multiples (ACM) a été effectuée sur les pratiques déclarées par les adolescent·e·s afin d'identifier les (fréquences de) pratiques qui sont associées ensemble et de procéder à une analyse classificatoire permettant de regrouper les élèves en fonction de leur profil de réponse. Les questions qui se posaient derrière cette analyse étaient notamment : certain·e·s adolescent·e·s ont-ils/elles davantage un profil de pratiques plus fréquentes de RI, et d'autres de PM, ou ces deux types de pratiques déclarées sont-ils corrélés dans les résultats observés ?

Cette ACM a été réalisée plusieurs fois sur différentes combinaisons de variables de pratiques. Il faut noter que lorsque toutes les variables de pratiques (pratiques générales, spécifiques et périphériques déclarées, et appareils utilisés) étaient incluses dans l'analyse, aucune tendance ne

pouvait être dégagée des analyses. Afin de dégager des profils de pratiques, nous avons donc préféré restreindre l'ACM à quelques variables de pratiques, puis nous décrirons les distributions propres à ces profils sur les variables de pratiques non contenues dans l'ACM.

Les pratiques spécifiques à la recherche d'information et à la production médiatique relevant d'actions spécifiques engagées lors de leurs pratiques de RI et PM, nous avons préféré établir des profils ne tenant pas compte de ces variables dans un premier temps. Nous avons donc écarté ces variables, privilégiant l'analyse des pratiques des élèves quant à la fréquence de leurs pratiques générales (RI et PM), la fréquence des pratiques périphériques à la RI et la PM, et également les appareils utilisés par les adolescent·e·s dans un contexte personnel et dans le contexte scolaire.

L'analyse a ainsi été menée sur 23 variables, 5 variables relatives à l'usage d'appareils numériques⁴¹ (dans un contexte personnel vs dans un contexte scolaire)⁴², quatre variables relatives à des pratiques périphériques à la recherche d'information, six pratiques périphériques à la production médiatique, et les six pratiques générales RI et PM (cf. liste des items relatifs aux pratiques déclarées en annexe R1).

Pour mener à bien l'ACM, nous avons écarté trois observations, car ces dernières se retrouvaient systématiquement dans des *clusters* à part en raison d'un grand nombre de non-réponses.

Des regroupements de modalités de réponse ont également été effectués. Les modalités de réponse « je ne sais pas », je ne comprends pas la question » et « pas de réponse sur papier » (respectivement 97, 98 et 99) deviennent une même catégorie 998, qui intègre également les valeurs manquantes. Pour les besoins de l'ACM, les réponses 1 et 2 (« jamais » ou « rarement ») ont été regroupées en une seule catégorie (codée « 12 ») pour les échelles à 4 niveaux, de même que les réponses 3 et 4 (« souvent » et « toujours », codées « 34 »).

Sur l'ensemble des composantes générées par l'ACM, nous avons conservé toutes les composantes dont l'eigenvalue était supérieure à 1/23 variables, soit supérieures à 0,043. Ainsi nous avons conservé 24 composantes (aussi appelées dimensions) qui permettent d'expliquer 70,41% de la variance totale.

⁴¹ Pour ces variables, la modalité de réponse « je n'ai pas accès à ce type d'appareil » a été recodée en « jamais ».

⁴² Nous avons écarté la variable PRATGENE01_SQ03_rec (usage d'un smartphone dans un contexte personnel) qui présentait plus de 98% de réponses identiques

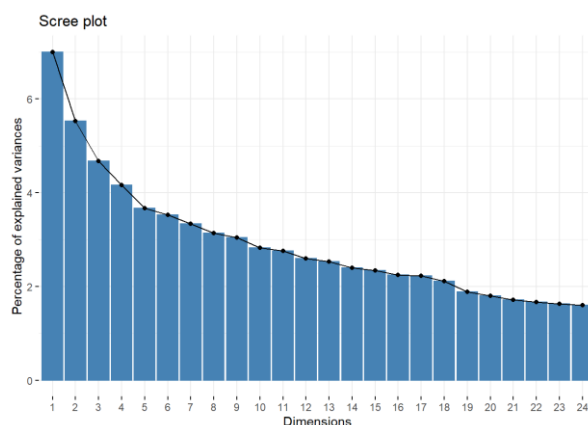


Figure 41. Scree plot des dimensions relatives à l'ACM sur les pratiques déclarées

Toutefois, si 24 composantes ont été conservées pour l'analyse, il est intéressant de remarquer sur le graphique ci-dessus que seules les deux premières dimensions expliquent un taux de variance supérieur à 5% : la dimension 1 représente 7% de la variance, la dimension 2 représente 5,53% de la variance.

Ces deux composantes se distinguent par une plus forte contribution des réponses 3/4 (« souvent » et « toujours ») pour les pratiques générales de production et de recherche, pour la composante 1, et une plus forte contribution des réponses 998 pour des variables diverses (liées aux usages de certains appareils, certaines pratiques périphériques à la recherche et à la production) pour la composante 2 (cf. détails en annexes R6 et R7).

1.3.3.1 Analyse des *clusters* générés par l'ACM sur les pratiques déclarées

Le *clustering* hiérarchique fondé sur les 24 dimensions aboutit au dendrogramme suivant :

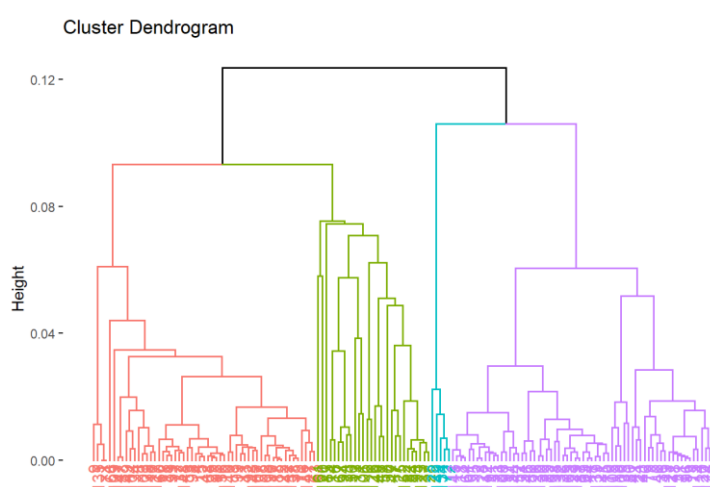


Figure 42. Dendrogramme issu de l'ACM sur les pratiques déclarées

Nous avons choisi 4 *clusters* sur base du dendrogramme pour avoir suffisamment de nuances. L'annexe R7 permet de lire les caractéristiques, et notamment les modalités de réponses qui distinguent chaque *cluster* des onglets « Description_cluster_1 » à « Description_cluster_4 ».

Le *cluster* 1 (13 élèves) rassemble les élèves ayant les plus fortes proportions de 998 à 13 variables (en particulier aux pratiques générales de recherche et production (5 pratiques sur 6), aux pratiques de production périphériques (les 6) et à deux pratiques périphériques à la recherche).

Le *cluster* 2 (66 élèves) rassemble les élèves avec plus de 1/2 (pratiques peu fréquentes) et 0 (pratiques inexistantes) sur 23 variables, surtout les pratiques générales de recherche et production, et les pratiques périphériques à la recherche et à la production.

Le *cluster* 3 (68 élèves) regroupe les élèves qui se distinguent par plus de 3/4 (pratiques fréquentes) pour 15 variables (notamment les 6 pratiques générales RI et PM et les 5 pratiques périphériques RI), et plus de 1/2 (pratiques peu fréquentes) que la moyenne pour 6 variables de pratiques périphériques de production (ce qui est plus élevé que la moyenne qui est proche de 0). Ils utilisent aussi plus fréquemment que la moyenne un objet connecté et une tablette numérique, pour eux-mêmes et pour leurs travaux scolaires.

Enfin, le *cluster* 4 (5 élèves) se distingue de la moyenne par plus de pratiques fréquentes aux 6 pratiques périphériques de production, à la consultation de forums et des usages moins fréquents d'objets connectés pour soi et moins d'usage d'ordinateur pour un usage personnel (davantage de « jamais »).

Ainsi, les élèves se distinguent selon leurs plus fréquentes pratiques périphériques liées à la production (*cluster* 4), plus fréquentes pratiques périphériques à la recherche (*cluster* 3), leurs moins fréquentes pratiques générales et périphériques liées à la RI et à la PM (*cluster* 2) et leurs plus fortes proportions de non-réponses à ces mêmes variables (*cluster* 1). Ce résultat permet d'observer que ce sont surtout les variables des pratiques périphériques à la RI et à la PM qui ont permis de distinguer les différents *clusters*.

L'analyse descriptive de chaque *cluster* permet de comparer les *clusters* 3 et 4 quant à leurs déclarations de pratiques. Si les 5 élèves du *cluster* 4 présentent des fréquences moyennes plus élevées à la majorité des pratiques déclarées, on peut noter qu'ils déclarent une moindre fréquence que le *cluster* 3 pour les pratiques « repérer le but du document », « vérifier les informations en croisant les sources », et pour les pratiques de création des textes et d'images multimodaux dans un contexte personnel. Cela peut signifier que bien que présentant des pratiques périphériques à la production médiatique plus fréquentes, ils semblent plus orientés vers la production de vidéos ou de podcasts, et

ne déclarent pas plus de pratiques en matière d'évaluation de la fiabilité, de production de textes ou d'images.

L'analyse descriptive du *cluster* 2 révèle, quant à elle, que bien que le *cluster* 2 déclare majoritairement moins de pratiques générales et périphériques de RI et PM, il déclare néanmoins plus souvent que le *cluster* 3 chercher des renseignements sur les réseaux sociaux et mener des recherches complexes pour soi. Les élèves de ce *cluster* déclarent également plus souvent repérer le but du document, déterminer le type du document et regarder qui a fait le document lors d'une recherche d'information. Ils déclarent aussi plus souvent ajouter des contenus à des pages Wiki, produire des vidéos (pour soi et pour l'école), des images pour soi, et adapter aux destinataires, harmoniser les contenus, planifier, explorer le logiciel lors d'une production médiatique. Nous pouvons donc en conclure que, bien que ces *clusters* révèlent des différences entre certains élèves déclarant davantage de pratiques périphériques de recherche ou de production, ces distinctions ne correspondent pas à la fréquence d'actions spécifiques lors de leurs pratiques de recherche et de production. Autrement dit, le fait d'avoir déclaré plus de pratiques périphériques liés à la production et à la recherche n'est pas corrélé avec une plus grande attention au jugement de fiabilité, et le fait de déclarer plus de pratiques périphériques à la recherche n'est en aucun cas corrélé avec les déclarations de mise en œuvre d'actions spécifiques (harmonisation, planification, adaptation aux destinataires, exploration de logiciel) lors d'une production médiatique.

Dans la suite des analyses, et notamment lors du croisement des différents profils générés au départ des compétences déclarées, pratiques déclarées, tâches simplifiées et tâche complexe, nous observerons les associations avec ce *clustering*, mais nous envisageons d'ores-et-déjà le fait que ce *clustering* pourrait ne pas révéler de grande tendance du fait du caractère partiel des résultats de ce *clustering*. Il ne reflète en effet qu'un aspect de leurs pratiques, et peut-être pas le plus déterminant vis-à-vis de la réussite des tâches simplifiées et de la tâche complexe, c'est en tout cas ce que le croisement des *clusters* aux différents tests nous permettra de vérifier.

1.4 Les corrélations entre compétences et pratiques déclarées

Etant donné que les compétences déclarées et pratiques déclarées figuraient dans le même questionnaire auto-déclaratif, nous avons également mené des tests de corrélations de Spearman entre les compétences déclarées et les pratiques déclarées.

Les compétences déclarées sont globalement faiblement corrélées avec les pratiques déclarées par les élèves. Sur 1092 corrélations calculées, seules 56 sont supérieures ou égales à 0,3, soit 5% des corrélations observées.

Cela étant, quelques items se démarquent. Tout d'abord, les compétences déclarées « créer une page web » pour soi ou pour l'école sont corrélées avec les items identiques en pratiques déclarées ($r_s > 0,3$). Ces deux compétences déclarées sont aussi corrélées avec l'ensemble des pratiques multimodales déclarées, à l'exception des déclarations de pratiques de production de textes multimodaux dans le contexte scolaire ($r_s < 0,3$). A cela, s'ajoute pour la compétence à créer une page web dans le cadre d'activités personnelles, une corrélation avec les pratiques « explorer le logiciel utilisé » et « organiser ta production pour qu'elle soit facile à consulter ». De son côté, la compétence déclarée « créer une page web dans le cadre d'une activité scolaire » est corrélée en plus avec les pratiques déclarées « citer ses sources (textes et contenus audiovisuels) ($r_s > 0,3$).

Parmi les compétences spécifiques à la RI, l'item « déterminer la fiabilité des documents » est assez corrélé avec certaines pratiques déclarées comme « « tu identifies qui a fait le document » (0,443), « tu détermines le type de document » ($r_s = 0,453$), toutes les pratiques de production multimodales (sauf les textes et images dans le cadre scolaire ($< 0,3$)), la pratique « organiser sa production pour qu'elle soit facile à consulter » (0,3), ainsi que les pratiques « citer les sources des textes utilisés » ($r_s = 0,327$) et « produire des vidéos explicatives » ($r_s = 0,334$).

Enfin, dans les compétences spécifiques PM, l'item « rédiger un texte qui complète un contenu audiovisuel » est corrélé avec les pratiques multimodales réalisées dans le cadre scolaire et la production de vidéo dans le cadre d'activités personnelles ($r_s > 0,3$), et les pratiques « explorer le logiciel utilisé » ($r_s = 0,315$), « planifier ta production » ($r_s = 0,315$) et « organiser ta production pour qu'elle soit facile à consulter » ($r_s = 0,391$).

Il nous semble que le résultat le plus marquant parmi ceux cités ci-dessus est que les pratiques d'évidentialité (citation des sources) présentent une corrélation avec les compétences déclarées « créer une page de site web » dans le cadre d'une activité scolaire et certaines compétences spécifiques de recherche d'information. Nous veillerons donc à comparer les compétences mesurées par la suite avec les pratiques déclarées en matière d'évidentialité.

Notons enfin qu'au vu du grand nombre de variables impliquées dans l'analyse et du grand nombre de corrélations contradictoires observées au sein des compétences déclarées d'une part, au sein des pratiques déclarées d'autre part, et au croisement des deux en dernier lieu, l'ACM mené sur l'ensemble de variables autodéclaratives n'a donné aucun résultat interprétable. Nous avons donc poursuivi les analyses en considérant les pratiques déclarées séparément des compétences déclarées.

2 Analyse des tâches simplifiées

L'analyse des tâches simplifiées porte sur 21 tâches effectuées par les élèves, contenant 14 tâches en contexte de recherche d'information ou sélection de ressources (RI) et 7 tâches en contexte de production (PM). La liste complète des items relatifs aux tâches simplifiées est disponible à l'annexe R1c.

2.1 Résultats des tâches simplifiées

Avant de procéder à l'analyse multivariée, il est nécessaire de procéder à l'analyse descriptive des résultats afin d'avoir une première idée des tâches les mieux ou les moins bien réussies pour les élèves, voire d'évaluer la compréhension des tâches par les élèves. Nous allons donc présenter dans un premier temps les distributions de résultats par tâche, les moyennes par exercice afin d'identifier les items plus ou moins discriminants pour la suite des analyses.

A première vue, la première tâche d'identification du genre des documents a été globalement plutôt réussie par les élèves : plus de 75% des élèves ont eu au moins 5/9 à l'exercice, comme le montre le graphique ci-dessous.

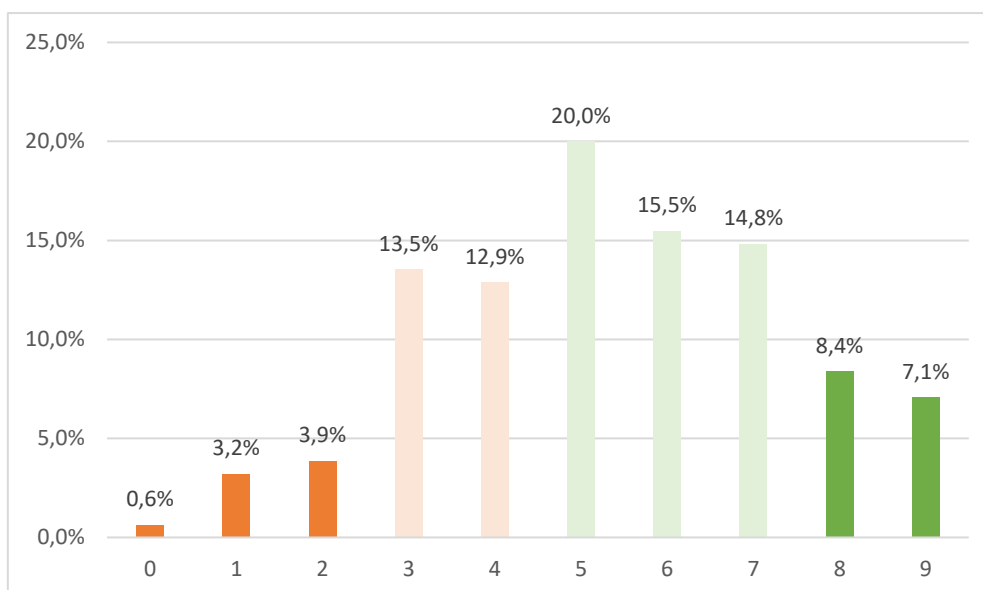


Figure 43 Distribution scores à la tâche d'identification du genre de résultats web

Cela étant, certains genres ont été beaucoup plus facilement identifiés que d'autres par les élèves. En effet, comme le montre le graphique ci-dessous, si 91% des élèves ont su identifier la vidéo explicative, 78,7% le compte de réseaux sociaux et 74,8% l'article de blog, seuls 36,8% ont su identifier le résultat Wikipedia comme « un article d'encyclopédie », 37,4% sont parvenus à identifier l'article de journal, 40% le fil de discussion de forum et 43,2% le site institutionnel.

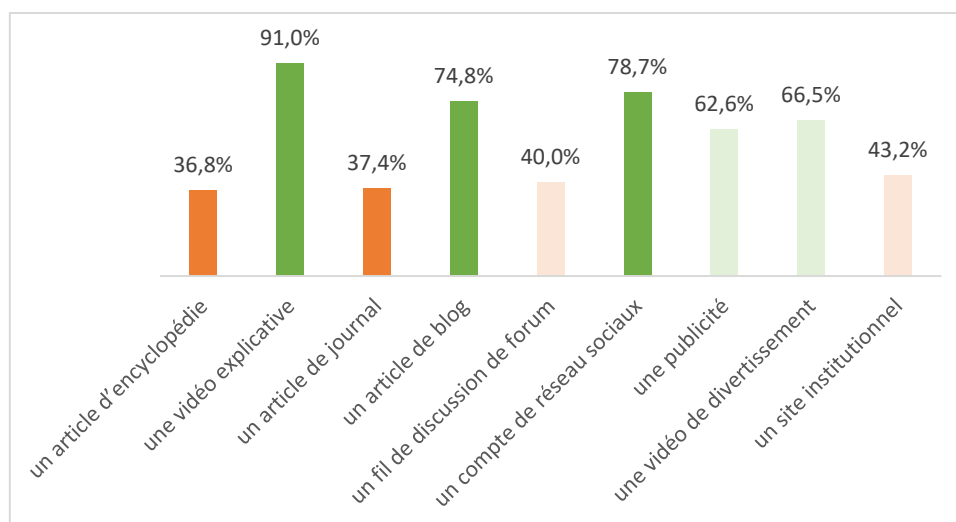


Figure 44 Distribution des réussites par item à la tâche « identification du genre de documents »

Il semble donc que ce qui ne relevait pas du type de document mais plutôt de l'identité de l'énonciateur (institution, groupe média...) ait été plus difficile à identifier par les jeunes. Une hypothèse explicative peut être leur manque de connaissance du monde médiatique (quels types d'énonciateurs on y trouve et comment on peut les distinguer). Cet item semble alors potentiellement lié aux questions d'évaluation de la fiabilité sur lesquelles nous reviendrons plus bas.

Concernant la tâche d'identification des mots-clefs à choisir pour énoncer une requête sur son moteur de recherche, 65,8% des élèves ont obtenu 2/2. Cependant, cette note regroupait des élèves qui avaient soit choisi des mots-clefs essentiels, soit choisi de poser une question complète à Google. Si, lors de la conception de la tâche, les mots-clefs essentiels constituaient la réponse la plus efficace attendue, l'évolution des moteurs de recherche permet désormais d'obtenir des résultats similaires en posant la question complète. Avoir choisi de formuler la requête sous forme de question ne présupait donc en rien du niveau de compétence des élèves. Aussi, nous avons préféré écarter cet exercice de la suite des analyses.

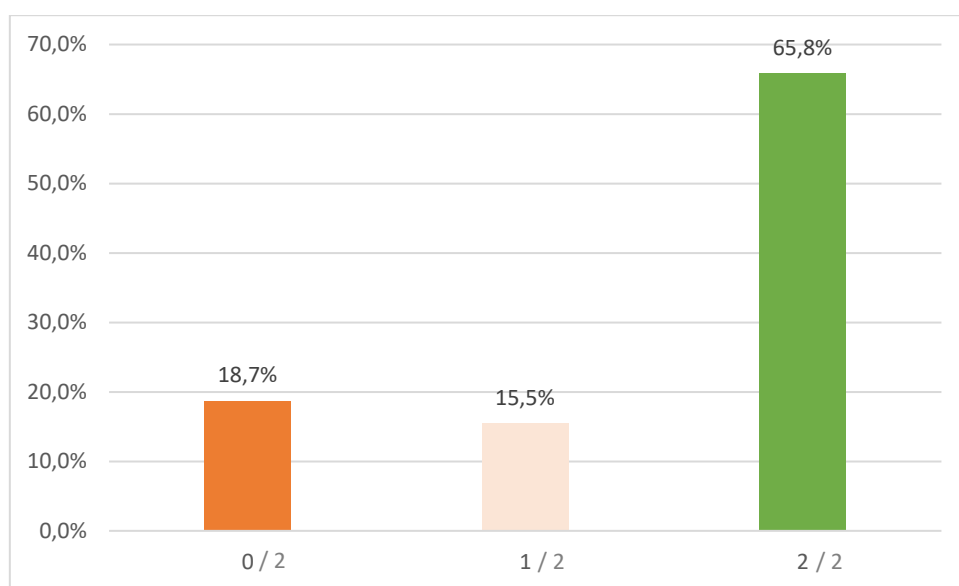


Figure 45. Distribution des scores à la tâche de choix des mots-clefs

En ce qui concerne la tâche d'identification des agents impliqués dans la production d'un article, les étudiants ont obtenu un score moyen de 57,5%, correspondant à une réussite de 2,88 sur 5. Bien que les élèves aient été capables d'identifier correctement l'auteur de l'article dans 67,5% des cas, moins de 60% ont réussi à distinguer le média qui a publié l'article ainsi que celui qui a publié la vidéo en bas de l'article. De plus, seulement un peu plus de la moitié des étudiants ont réussi à identifier deux sources d'information mentionnées dans l'article. Ces résultats indiquent des lacunes fondamentales dans l'évaluation de la fiabilité de l'information pour environ la moitié des adolescent·e·s.

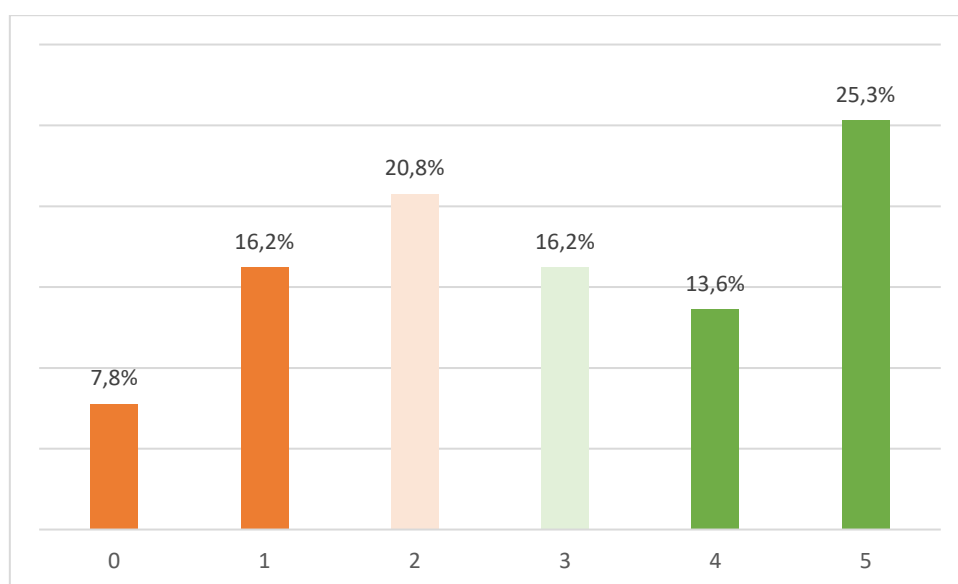


Figure 46. Distribution des scores à la tâche d'identification des agents liées à la publication de l'article

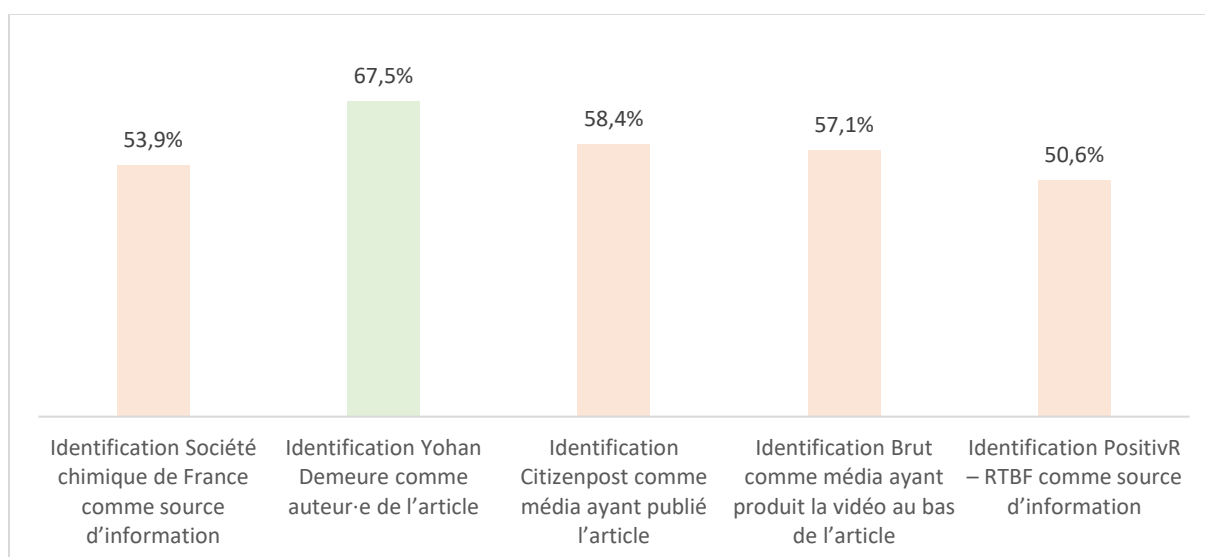


Figure 47. Taux de réussite par item à la tâche d'identification des agents liés à la production de l'article

Dans la tâche de jugement de pertinence des résultats d'une page web, les élèves ont obtenu une note moyenne de 72,4% (6,52/9). Certains résultats étaient plus évidents que d'autres pour les élèves, tels que le compte de réseaux sociaux, la publicité et la vidéo de divertissement qui ont été identifiés comme non pertinents, tandis que le site institutionnel a été jugé pertinent (avec un taux de réussite de plus de 85%). Cependant, les élèves ont eu plus de difficulté pour les articles de journal non pertinents et les articles de blog pertinents (réussis à 65%), ainsi que pour la vidéo explicative et le forum non pertinents (avec un taux de réussite d'environ 55%). Au total, environ 40% des élèves ont obtenu un score de 8 ou 9/9, 30% environ ont obtenu 6 ou 7/9, les 30% restants ont obtenu une note inférieure ou égale à 5/9.

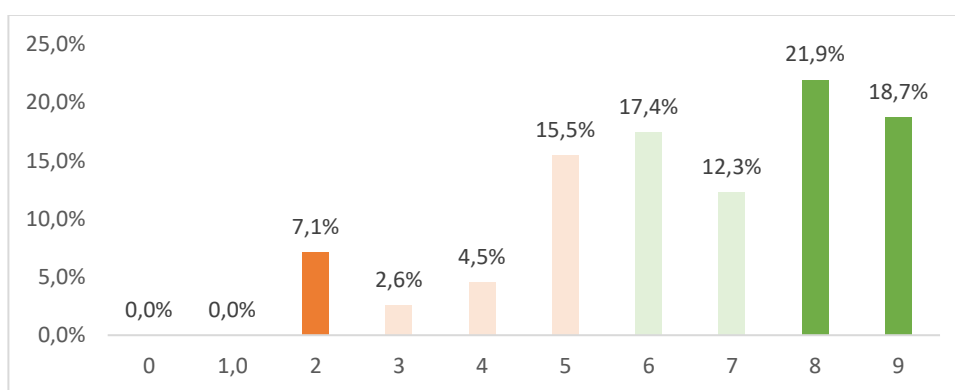


Figure 48. Distribution des scores globaux à la tâche de jugement de pertinence de résultats web

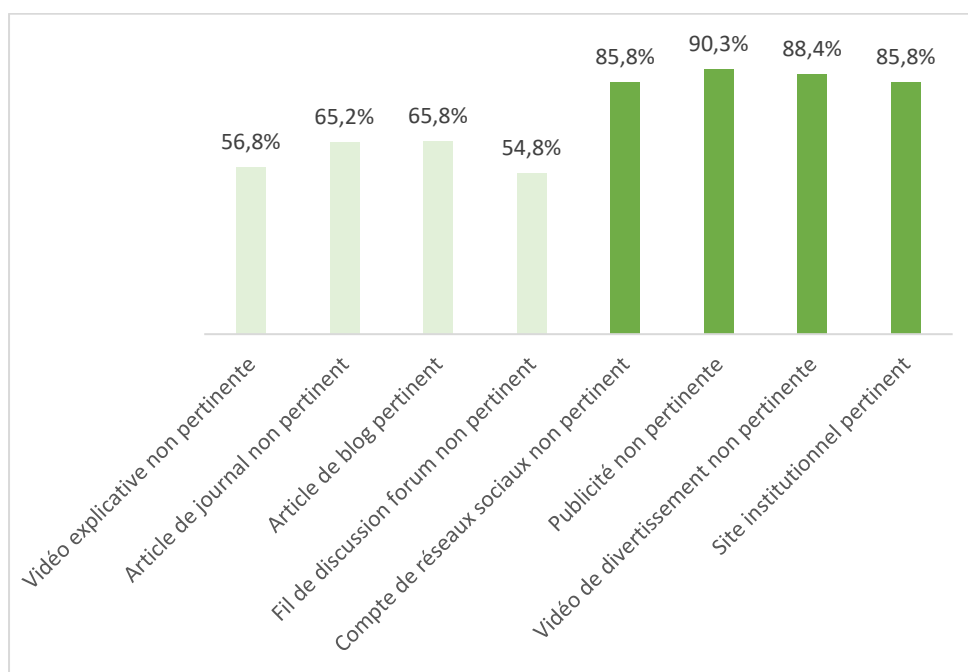


Figure 49. Pourcentage de réussite par item à la tâche de jugement de pertinence de résultats web

A la tâche de jugement de pertinence de documents web, les élèves ont obtenu un niveau moyen de réussite de 57,7% (3,46/6), avec seulement 39% à 52% des élèves ayant trouvé la réponse adéquate pour chaque document. Les distributions des notes se répartissent ainsi : environ 35% des élèves ont eu un score de 5 ou 6/6, près de 40% ont eu un score de 3 ou 4/6 et 25% environ ont eu une note inférieure ou égale à 2/6.

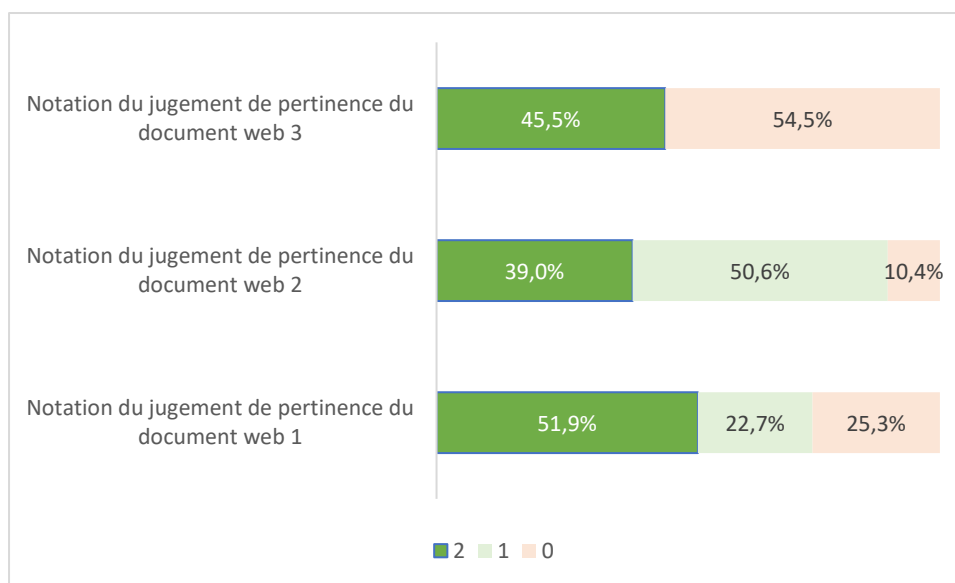


Figure 50. Distribution des scores par item à la tâche de jugement de pertinence de documents web

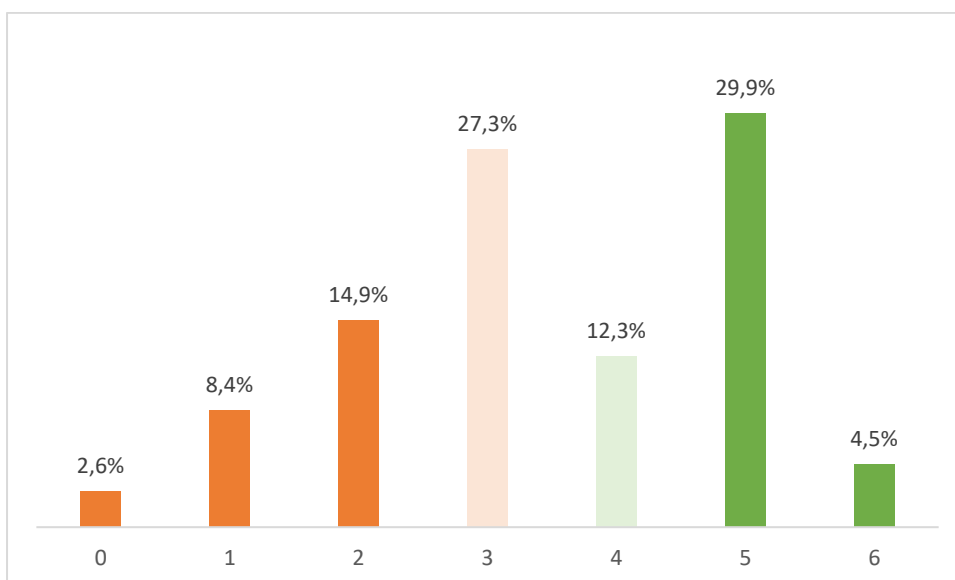


Figure 51. Distribution des scores globaux à la tâche de jugement de pertinence de documents

La tâche d'extraction de texte redondant à une image a été l'une des moins bien réussies par les élèves, avec un taux de réussite moyen de 43% environ (1,7/4 points). Beaucoup d'élèves ont rencontré des difficultés puisque seuls 30,3% des élèves sont parvenus à obtenir la note maximale, tandis que plus de 50% ont eu une note inférieure ou égale à 1 point sur 4.

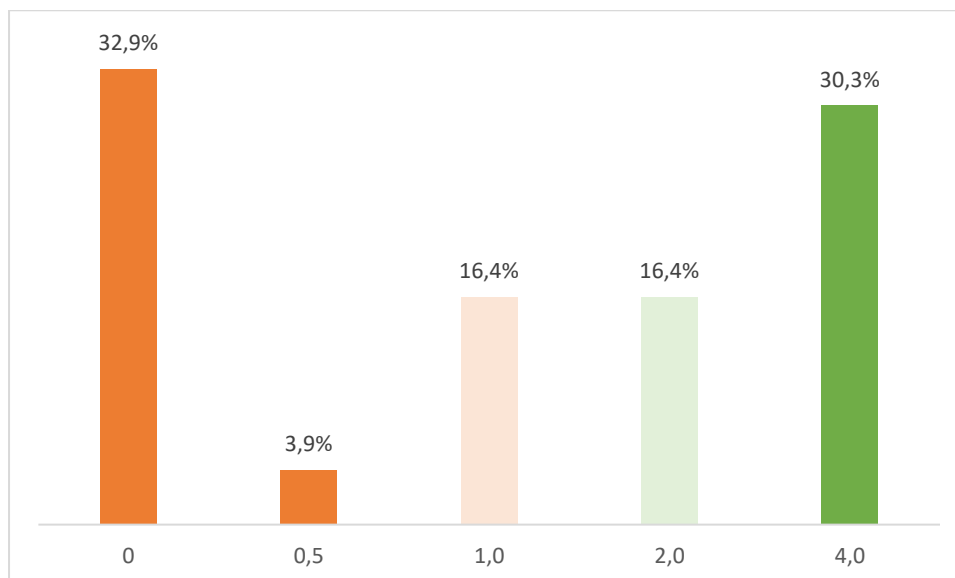


Figure 52. Distribution des scores à la tâche d'extraction de texte redondant à une image

La tâche d'identification de l'intention de communication des images en complément au texte a été assez bien réussie par les élèves, avec une réussite moyenne de 64,5% à l'exercice. Toutes les intentions d'images ont été bien identifiées par au moins 70% des élèves, à l'exception de la 5e image (seulement 13,6% de réussite). En observant de plus près les réponses des élèves, nous avons décidé d'écarter cet item du total de l'exercice car une autre réponse était acceptable et semblait avoir été choisie par une majorité d'élèves. La distribution finale des scores relatifs à l'identification de l'intention de communication des images montre que plus de 50% ont obtenu un score de 4 ou 5/5, près de 25% un score de 3/5 et seuls 22% des élèves ont eu une note inférieure ou égale à 2/5.

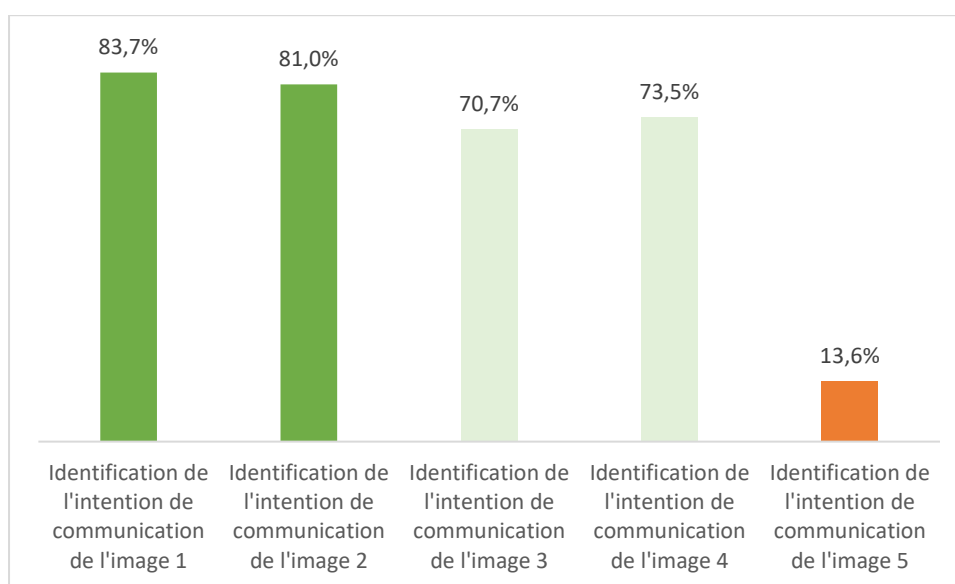


Figure 53. Pourcentage de réussite par item à la tâche d'identification de l'intention de communication des images

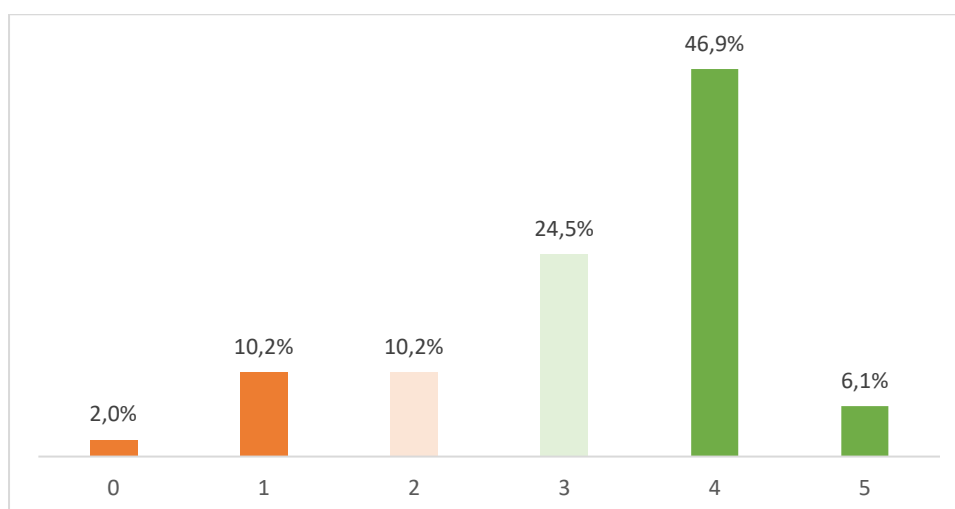


Figure 54. Distribution des scores à l'identification des intentions de communication des images pour compléter un texte

Concernant la tâche d'identification du choix du mode communiquant l'information, les élèves sont plus facilement parvenus à identifier lorsque l'information provenait des paroles (67%) que lorsqu'elle provenait des images (54,5%) ou des images et des paroles (44,2%). La note moyenne à l'exercice est de 1,66/3, soit relativement peu réussie par les élèves.

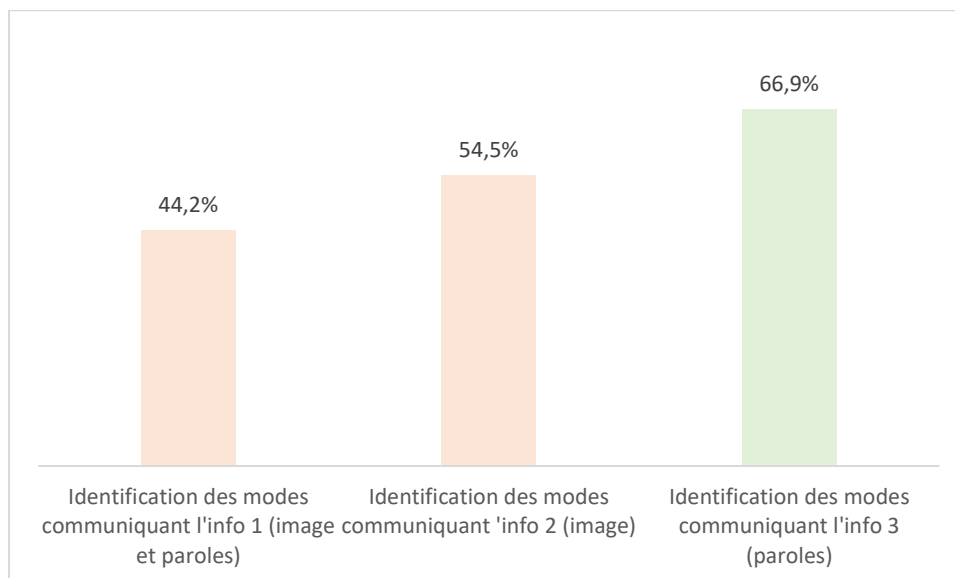


Figure 55. Scores par item à la tâche d'identification des modes communiquant l'information

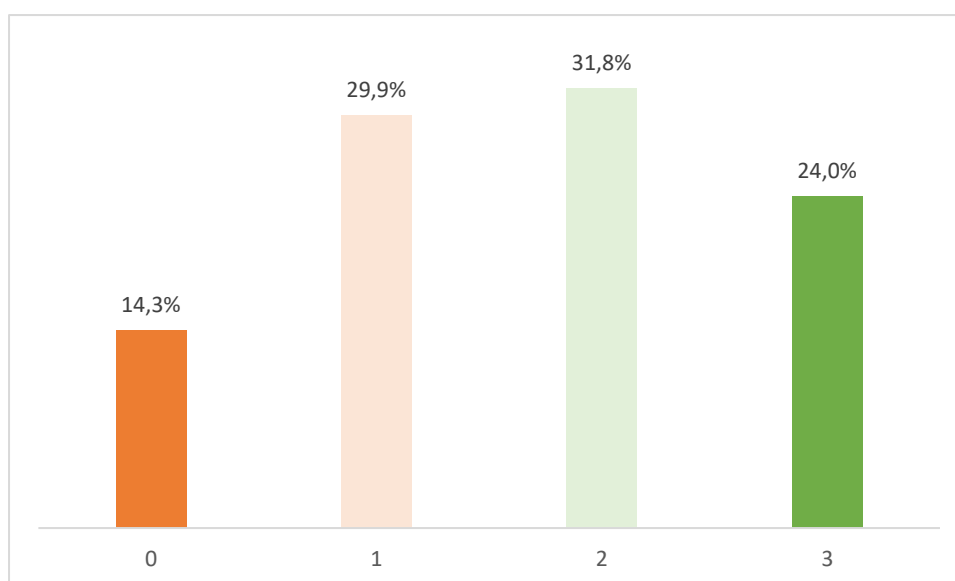


Figure 56. Distribution des scores à la tâche d'identification des modes communiquant l'information

Pour la tâche d'extraction de contenus pertinents au sein d'un article, la notation a été très discriminante. En effet, environ 50% des élèves ont eu 0 ou 1/3, 50% ont eu 2 ou 3/3. On peut noter que peu d'élèves ont obtenu 1 ou 3/3, ce sont les scores de 0 et 2/3 qui ont recueilli chacun plus de 40% des effectifs. Sachant que La distribution des notes a été réalisée selon les critères suivants :

- 0 point si aucune information pertinente ou majorité d'extraits non attendus
- 1 point si une info pertinente avec un ou plusieurs extraits inappropriés
- 2 points si réponse pertinente mais incomplète (un extrait sur les 3 attendus)
- 3 points si au moins deux extraits sur les 3 attendus et pas d'extraits non attendus

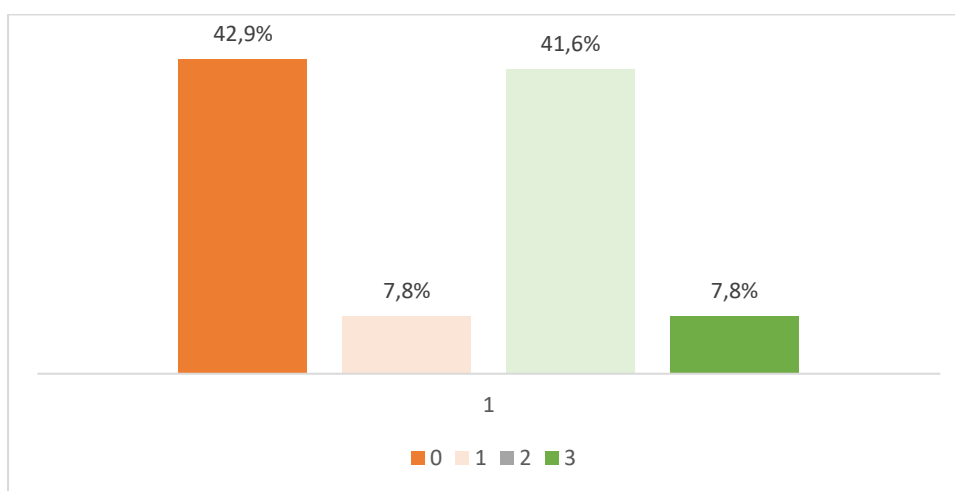


Figure 57. Distribution des scores à la tâche d'extraction de contenus pertinents de l'article

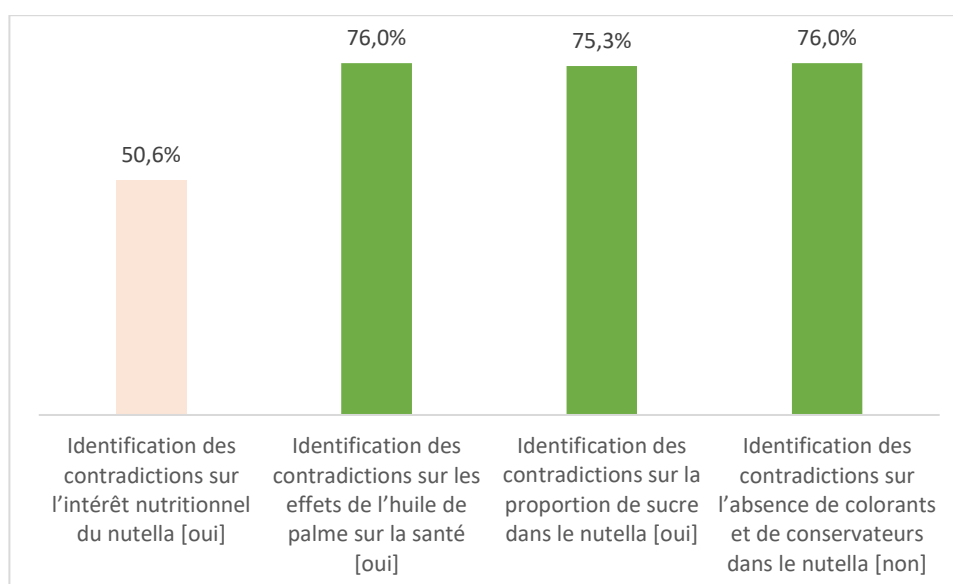


Figure 58. Scores par item à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos

Nous pouvons en déduire que les élèves n'ont, pour la plupart, pas su extraire les passages pertinents avec précision.

Concernant la tâche d'identification des contradictions entre deux vidéos, la plupart des élèves ont su identifier les contradictions pour 3 items sur 4 (plus de 75%), mais pour le dernier item seuls 50,6% ont trouvé la bonne réponse. Concernant la distribution des scores à l'exercice, 74% ont obtenu 3 ou 4/4, 22% 2/4 et 11,6% moins de 2/4. L'exercice a donc été relativement bien réussi par les élèves.

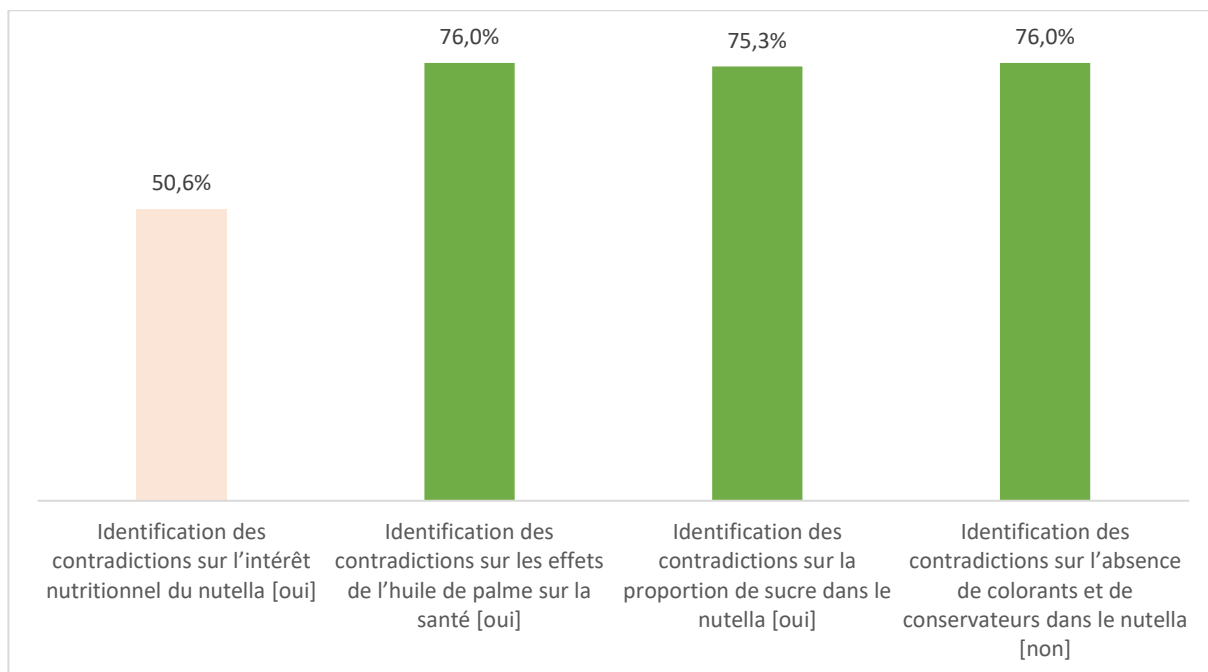


Figure 59. Scores par items à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos

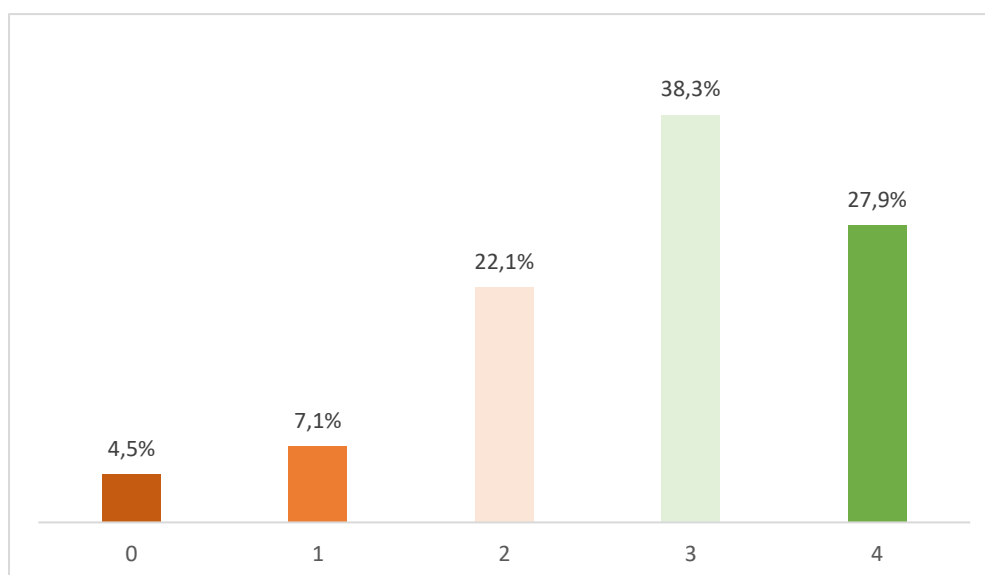


Figure 60. Distribution des scores à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos

La tâche d'identification du but des deux vidéos a été particulièrement réussie par les élèves. La moyenne est de 85,9% de réussite (3,44/4). La distribution des scores indique que 65,6% ont eu 4/4, 20,8% ont eu 3/4, et 7,1% ont eu 2/4. Pour la vidéo A, 77% ont su identifier le but, 19,5% ont donné une réponse acceptable, seuls 3,2% ont échoué. Pour la vidéo B, ce sont 81,2% des élèves qui sont parvenus à trouver la réponse appropriée, 11,7% ont donné une réponse inadéquate.

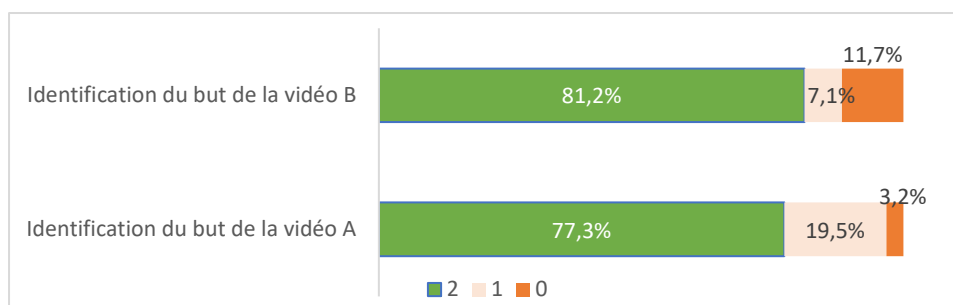


Figure 61. Scores par item à l'identification du but des vidéos

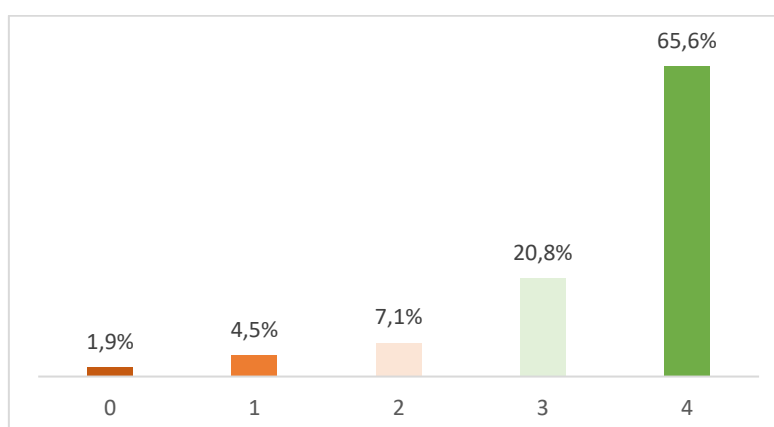


Figure 62. Distribution des scores à l'identification du but des vidéos

A la tâche d'identification du statut des deux organisations, les élèves ont eu beaucoup plus de difficulté à identifier le statut de GME (34,2%) que le statut de Brut (66%). C'est ce qui explique que 47,7% des élèves ont obtenu un score de 1/2 à cet exercice, seuls 25,8% ont bien identifié le statut des organisations, et 26,5% n'ont identifié aucun statut adéquatement.

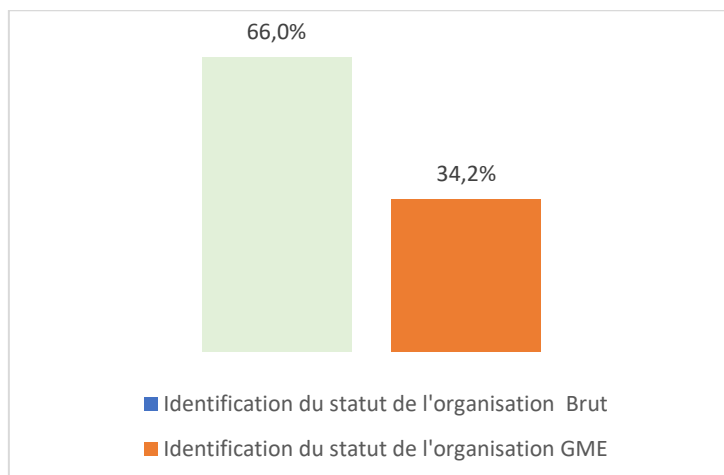


Figure 63. Score par item à l'identification du statut des deux organisations

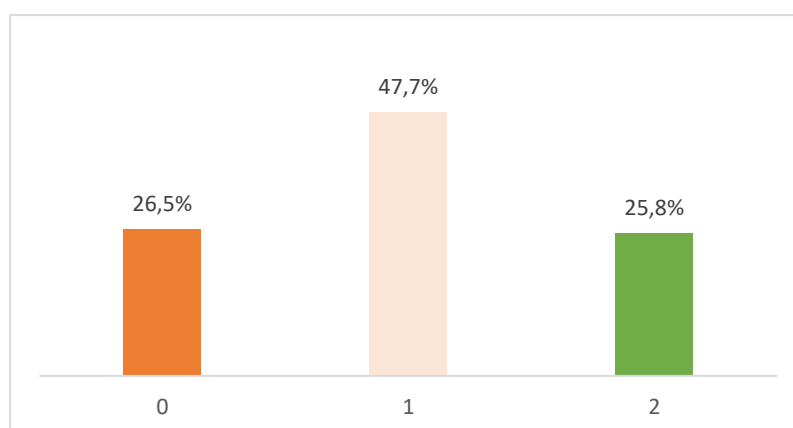


Figure 64. Distribution des scores à l'identification du statut des deux organisations

A la tâche du jugement de fiabilité, entre 40 et 45% des élèves sont parvenus à fournir une justification en adéquation avec leur réponse pour chaque jugement (envers Brut et envers GME). Cela étant, le 3^e critère d'évaluation a été nettement moins réussi par les élèves. En effet, seulement 8 à 9% sont parvenus à poser un motif de jugement adéquat c'est-à-dire une argumentation fondée sur la connaissance de la source et son intention ou la comparaison avec une source fiable, dans le cas de Brut 11% ont fourni une argumentation fondée sur la notoriété, la comparaison avec d'autres sources ou ses connaissances antérieures (valeur de 2 points), enfin pour GME, 8,4% ont fourni une argumentation basée sur l'évaluation du contenu comme étant orienté ou pas suffisamment argumenté (valeur de 1 point). Pour GME et Brut, la plupart des élèves ont fourni une justification

inadéquate (75,5% et 79,4%). Au total, seul 7,1% des élèves ont obtenu un score de 5 ou 6/6, près de 70% ont obtenu 0/6, 23% ont obtenu entre 1 et 3/6.

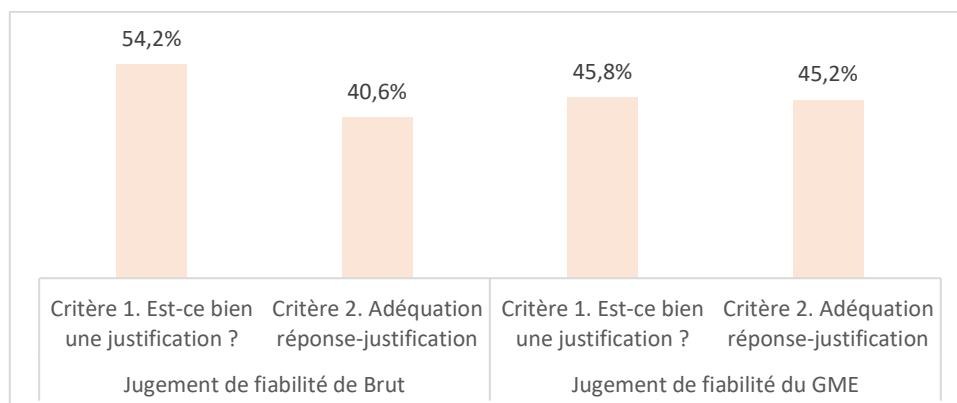


Figure 65. Taux de réussite des deux premiers critères à la tâche d'évaluation de la fiabilité

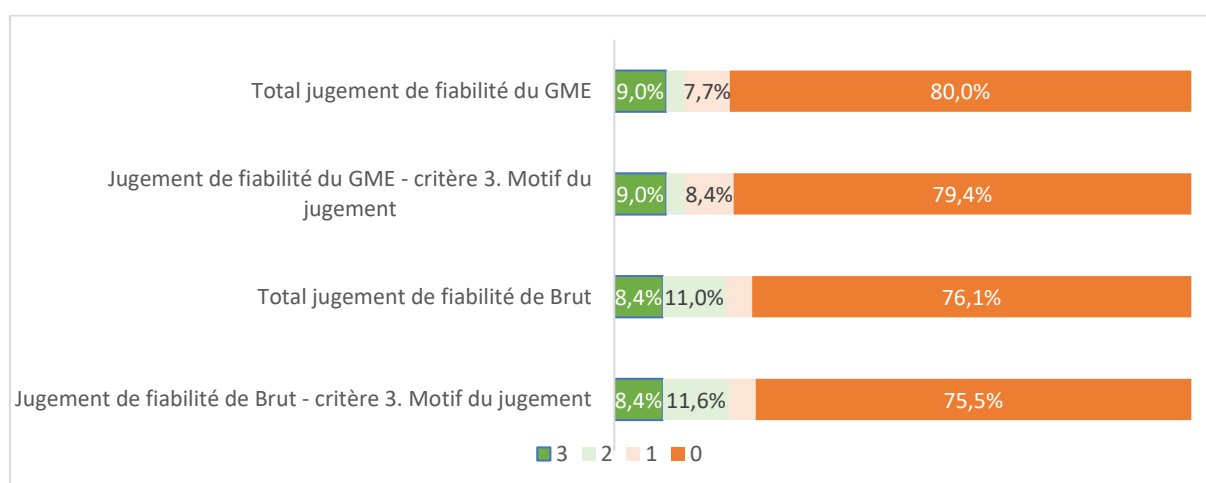


Figure 66. Taux de réussite du 3e critère et de l'évaluation totale du jugement de fiabilité

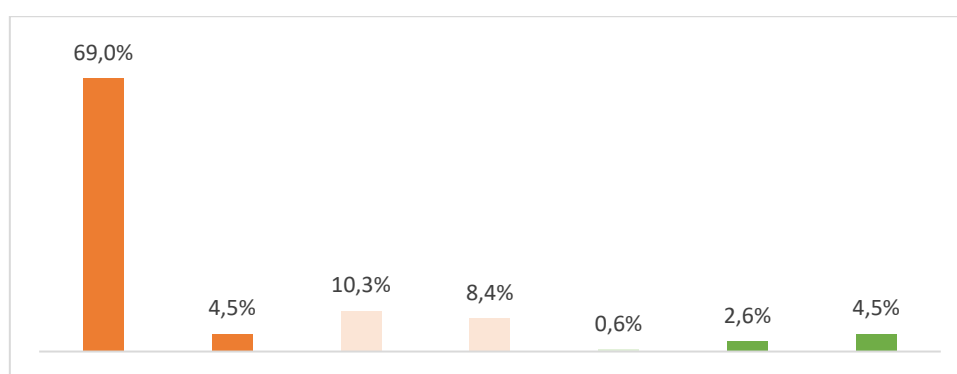


Figure 67. Distribution des scores à la tâche d'évaluation de la fiabilité

Pour la tâche de rédaction d'une affichette adaptée aux destinataires, le niveau de réussite moyen est de 7 à 9% (4,3/6). Le critère 1 (adaptation du thème employé dans l'argumentation) a été bien réussi par plus de 80% des élèves dans les deux cas (pour les enseignants et les élèves). Pour le critère 2 « la logique de la phrase permet-elle au destinataire de comprendre le projet de communication », seuls 53,9% et 66,4% ont réussi. Enfin, environ 70% des élèves ont pensé à interpeller le destinataire (critère 3) dans les deux affichettes. Au total, les élèves sont mieux parvenus à adapter leur texte aux élèves, 56,6% ont obtenu 3/3 alors que seuls 48,7% ont obtenu le score maximal pour le texte rédigé à destination des enseignants. En sommant les deux tâches d'adaptation aux destinataires, 53,3% ont obtenu un score de 5 ou 6/6, 19,7% un score de 4/6, puis 27,1% ont eu 3/6 ou moins.

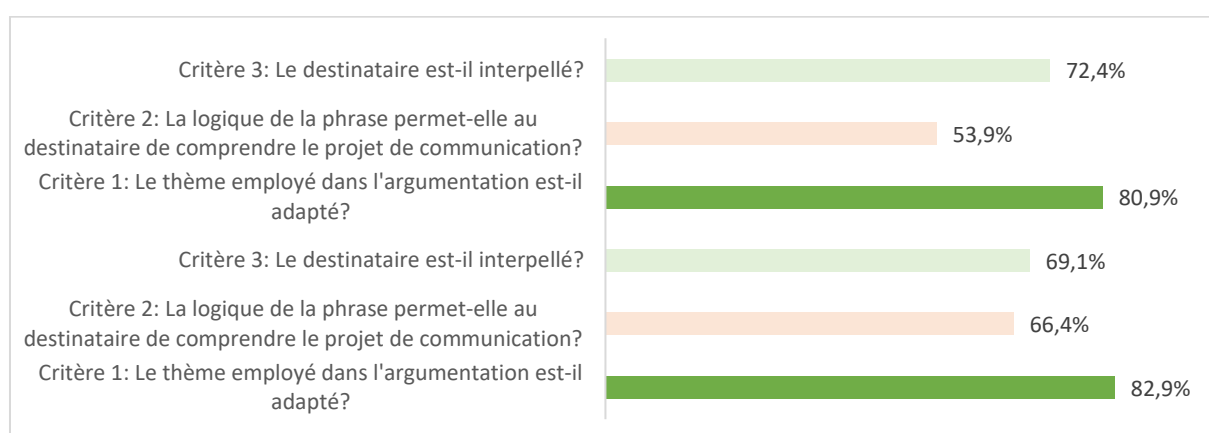


Figure 68. Taux de réussite par critère à la tâche d'adaptation du texte aux destinataires

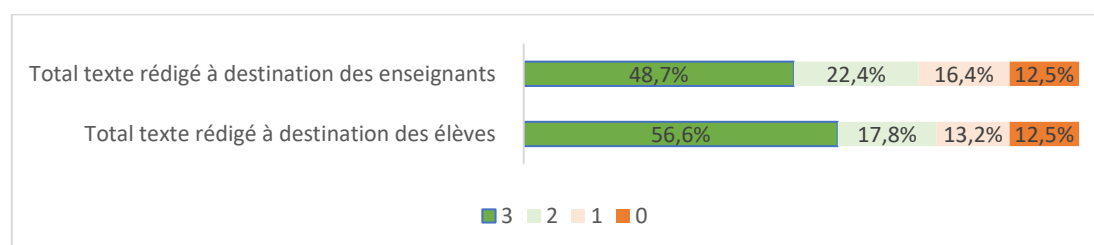


Figure 69. Distribution des scores par tâche d'adaptation du texte aux destinataires

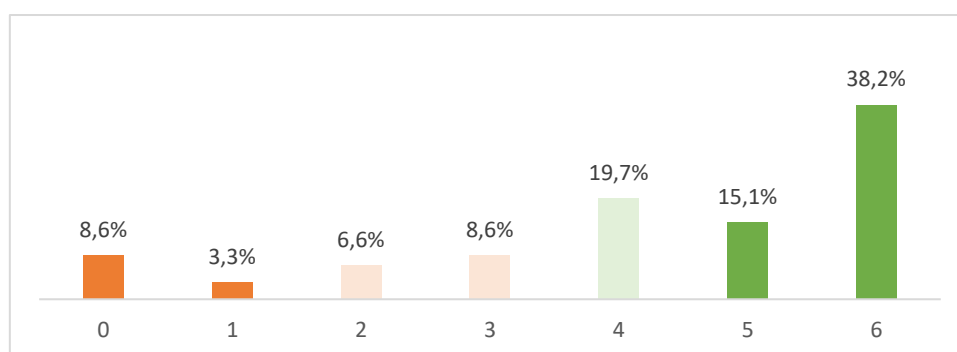


Figure 70. Distribution des scores totaux aux tâches d'adaptation du texte aux destinataires

Concernant le choix d'image adapté aux destinataires, le niveau de réussite moyen est 75,3% (environ $\frac{3}{4}$). 64,5% des élèves sont parvenus choisir une image adaptée aux élèves et 73% l'image adaptée aux enseignants. Malgré ce bon taux de réussite aux tâches prises séparément, au total, seuls 51,3% des élèves ont obtenu 4/4. Par ailleurs, il faut noter que pour le choix d'image adapté aux enseignants, le « mauvais » choix d'image a été valorisé d'un point (contrairement au « mauvais » choix d'image pour les élèves) car cette réponse a finalement été évaluée comme partiellement adéquate lorsqu'elle était en accord avec le texte de l'élève. Cet exercice a pour cela fini par être écarté.

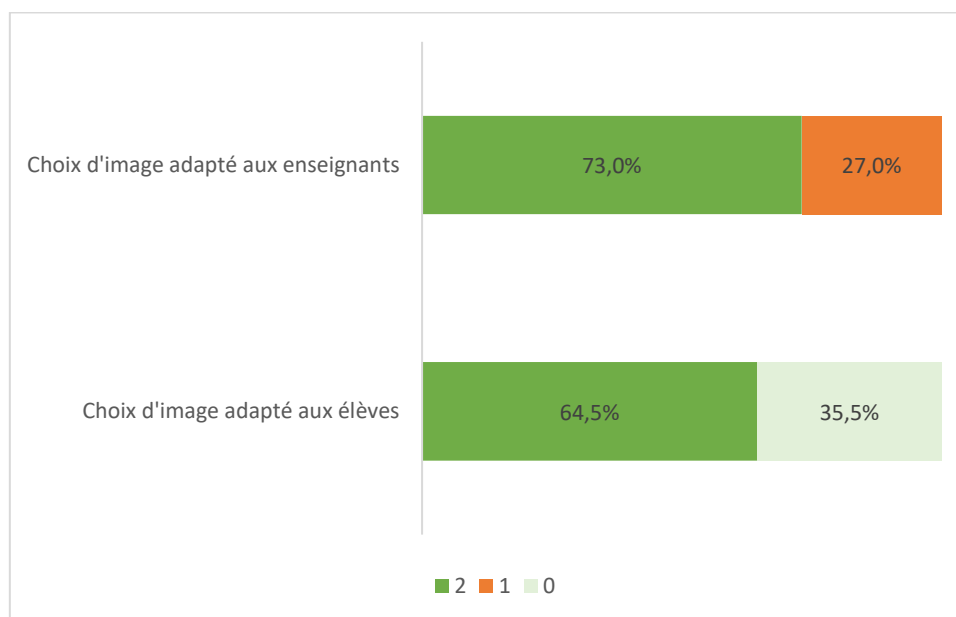


Figure 71. Taux de réussite par choix d'image adaptée aux destinataires

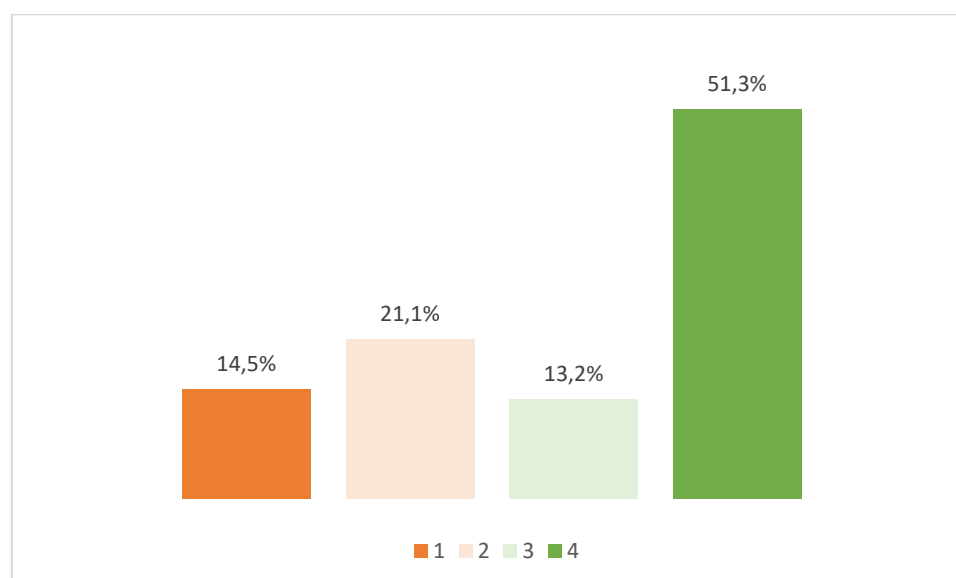


Figure 72. Distribution des scores à la tâche de choix d'image adaptée aux destinataires

A la tâche de citation de l'article, la réussite moyenne est de 0,19/4, soit 4,7%, et à la citation d'image 0,52/2 (26,2%), après examen des réponses des élèves, il a été déduit que la majorité des élèves n'ont pas compris la consigne ou ne savaient pas ce que signifiait noter la référence bibliographique, cette tâche n'étant pas discriminante, nous l'avons exclue pour la suite des analyses.

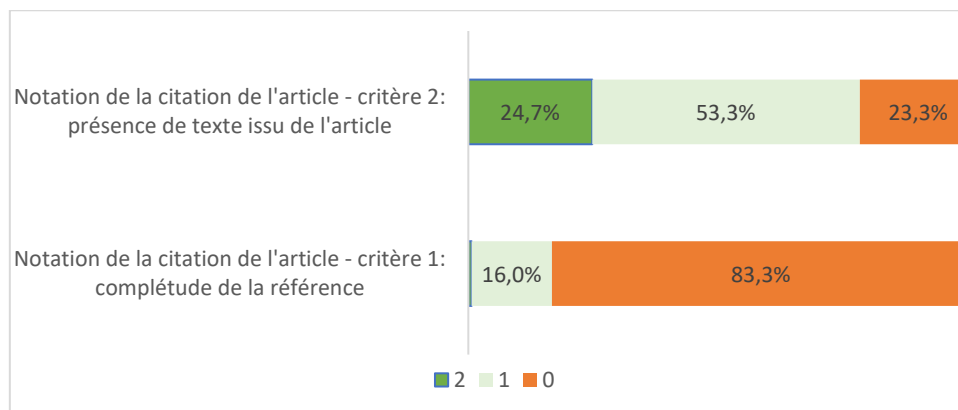


Figure 73. Distribution des scores par critères à la tâche de citation de l'article

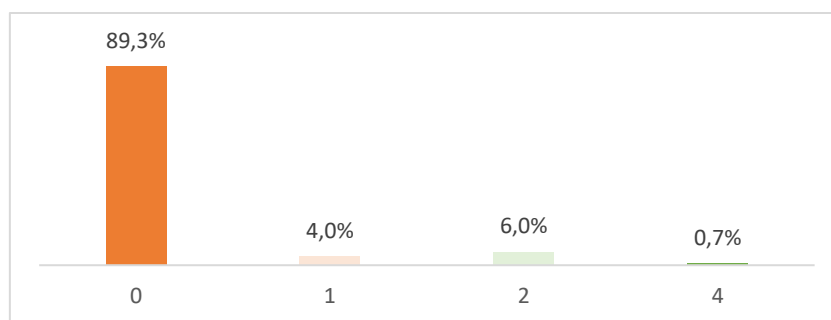


Figure 74. Distribution des scores totaux à la tâche de citation de l'article

A la tâche de citation de la source de l'image, seuls 1,3% des élèves ont cité la source complète. Une partie des élèves ont donné une réponse partielle mais au vu de la tâche, la réponse partielle ne semble pas pouvoir témoigner d'un niveau de compétence intermédiaire, nous avons donc décidé d'écarter cette tâche de la suite des analyses, comme la précédente.

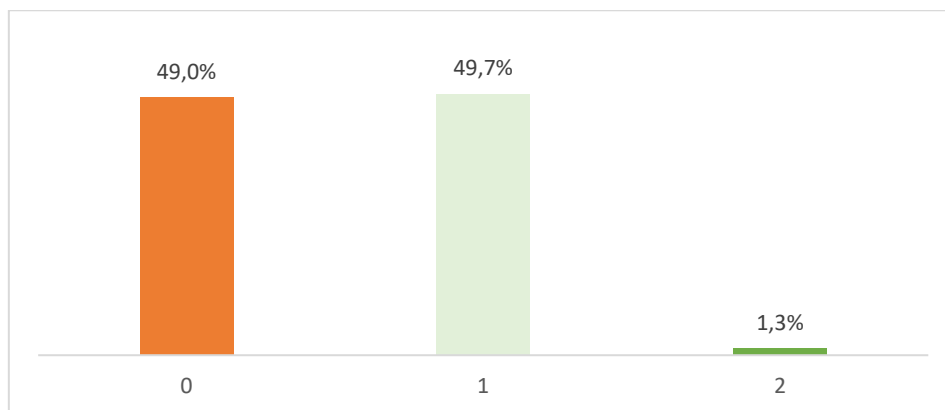


Figure 75. Distribution des scores à la tâche de citation de la source de l'image

A la tâche d'insertion d'éléments dans un espace de création web, 46% des élèves sont parvenus à copier-coller le texte complet, 31,6% à insérer une image, seulement 1,3% à insérer une vidéo et seulement 9,9% à un insérer un hyperlien. Au total, seuls 10% des élèves sont parvenus à obtenir un score de 6 ou 7/8 (à noter que personne n'a eu le score maximal de 8). Environ 40% des élèves ont obtenu 0 ou 1/9. Niveau moyen de réussite totale 35,9% (2,51/7).

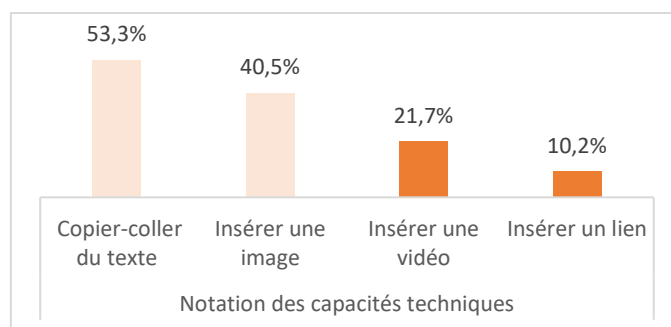


Figure 76. Taux de réussite par item à la tâche technique d'insertion

Figure 77. Distribution des résultats à la tâche de copier-coller du texte

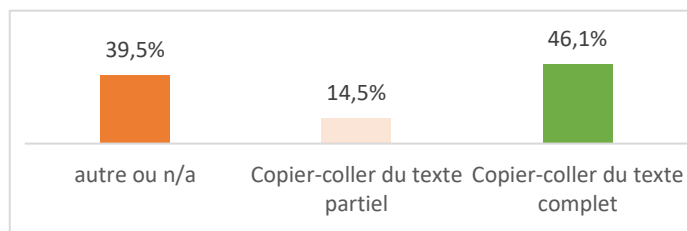


Figure 78. Distribution des résultats à la tâche d'insertion de l'image

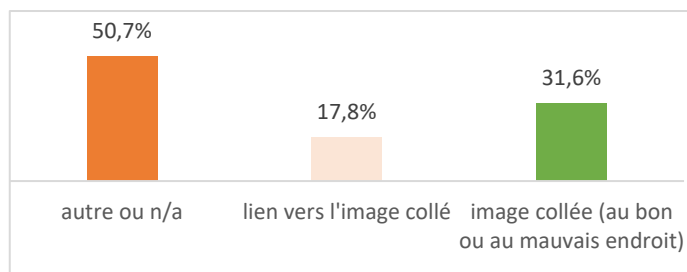


Figure 79. Distribution des résultats à la tâche d'insertion de la vidéo

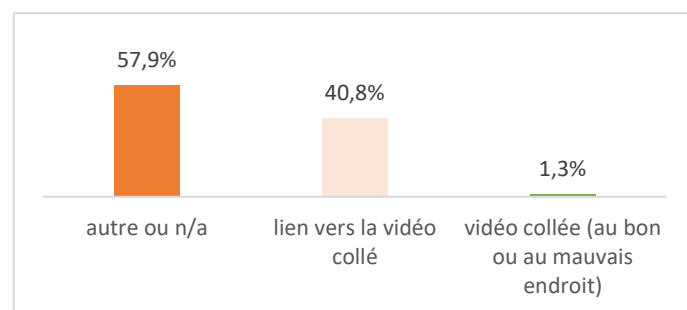


Figure 80. Distribution des résultats à la tâche d'insertion d'un hyperlien

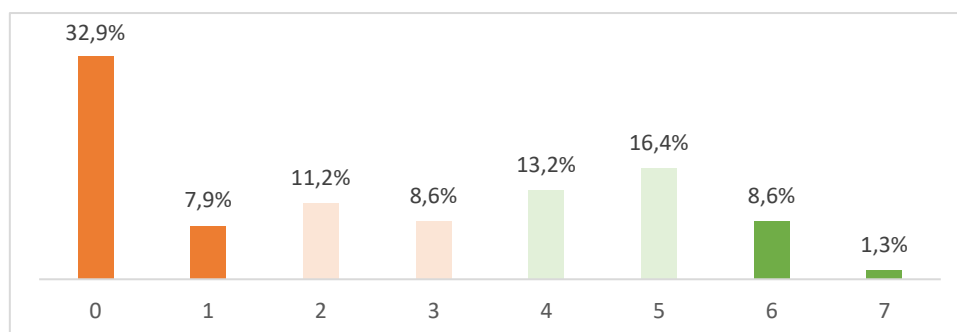
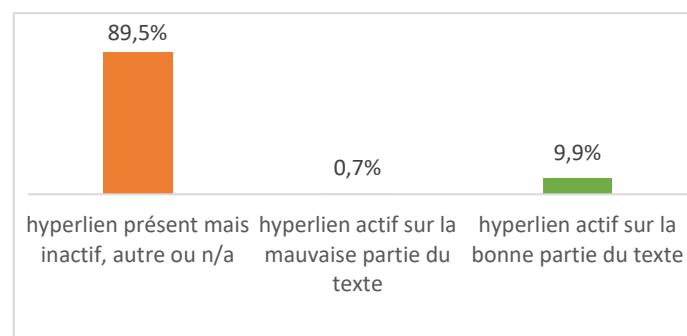


Figure 81. Distribution des scores totaux à la tâche d'évaluation des capacités techniques

A la tâche de sélection des ressources multimodales permettant d'expliquer une règle du jeu, seuls 31,1% des élèves ont fait le choix optimal, 37,8% ont fait un choix acceptable, mais 31,2% n'ont pas fait une sélection de ressources appropriée. Niveau moyen de réussite de 1,55/4, soit 38,7%.

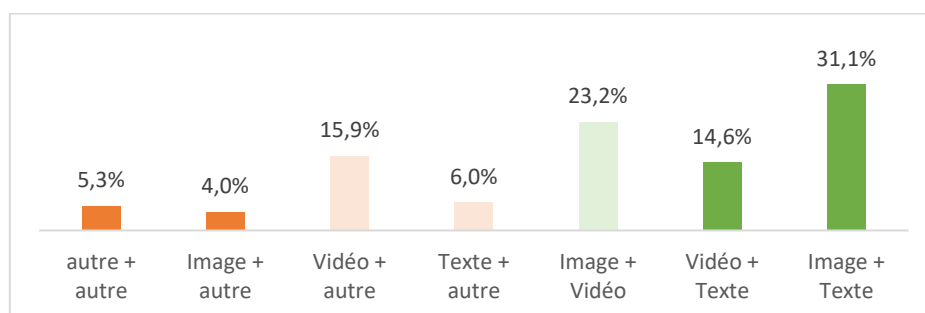


Figure 82. Répartition des choix des élèves à la tâche de sélection des ressources multimodales selon une intention de communication dans l'ordre croissant

A la tâche de rédaction de la légende, la moyenne à l'exercice est de 1,45/4 (36,2%). Plus de la moitié des élèves ont échoué à chacun des critères évalués (un critère de portée de la légende qui devait être englobante et un autre de niveau de description qui devait aborder la variété de genres au sein de l'image). Au total, seul 32,2% des élèves sont parvenus à rédiger une légende adéquate à la demande.

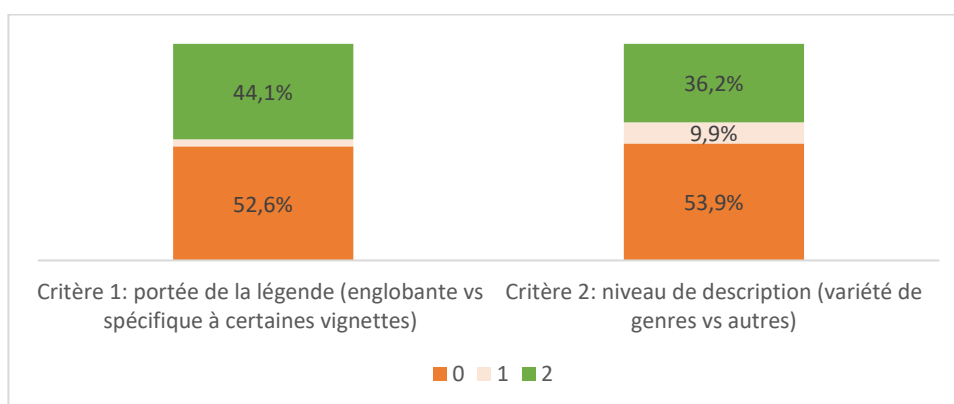


Figure 83. Distribution des scores par critère à la tâche de rédaction de la légende

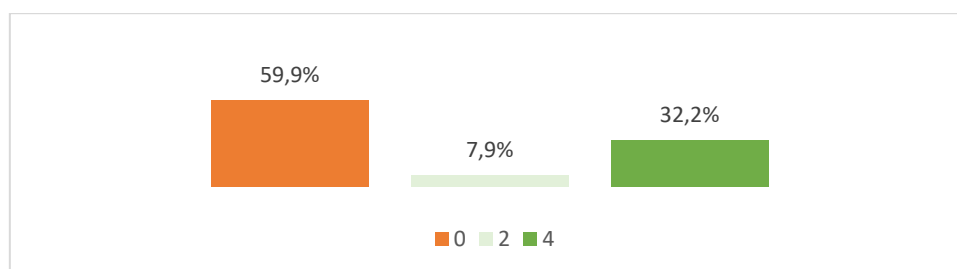


Figure 84. Distribution des scores à la tâche de rédaction de la légende

Enfin, à la tâche de transmodalisation de l'image, la réussite moyenne est de 1,55/4 (38,7%). La distribution des scores est de 17,1% à 4/4, 30,9% à 2/4, 24,3% à 1/4 et 27,6% à 0. Dans le détail, seuls 27% des élèves sont parvenus à réaliser un texte explicatif plutôt qu'un texte descriptif, tandis que 38,8% ont bien réussi à rédiger un texte qui remplace l'image plutôt que de la compléter.

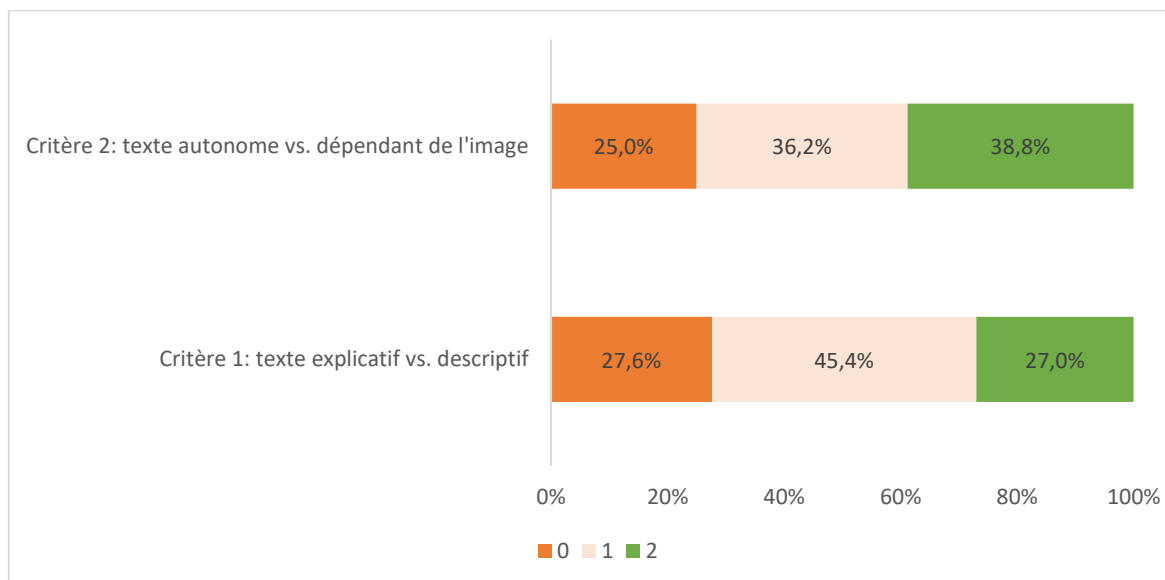


Figure 85. Distribution des scores par critère à la tâche de transmodalisation de l'image

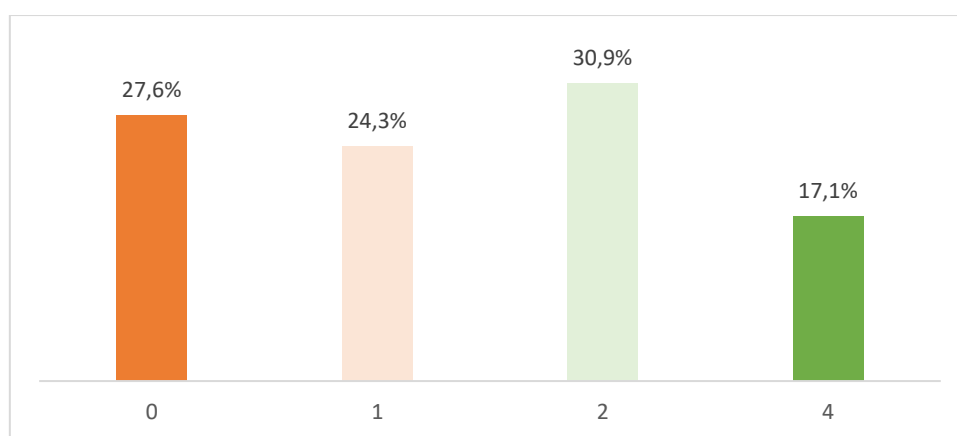


Figure 86. Distribution des scores à la tâche de transmodalisation de l'image

2.2 Relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées

A la différence des compétences déclarées, les compétences mesurées par les tâches simplifiées sont nettement moins corrélées entre elles. Sur 171 corrélations calculées, 42 corrélations sont significatives et supérieures ou égales à 0,3, soit à peine un quart (24,6%).

Certaines tâches ne sont corrélées avec aucune autre tâche. Il s'agit des tâches « choix des mots-clés pour recherche web » et « choix des images en fonction du destinataire », comme expliqué dans l'analyse descriptive plus haut, nous écarterons ces deux tâches des analyses multivariées afin que leurs résultats n'influencent pas les *clusterings*.

La tâche simplifiée la plus corrélée est la tâche « identification des agents liés à la production de l'article » qui est corrélée à 12 tâches simplifiées sur 18. De plus, sur les 6 tâches simplifiées non corrélées avec celle-ci, figurent les 2 tâches simplifiées non corrélées mentionnées plus haut. On peut donc en conclure que les compétences des élèves dans cette tâche ont une forte influence sur leur performance globale dans les tâches simplifiées, faisant de cet exercice une clé de voûte dans la réussite.

La seconde tâche la plus corrélée est « identification du genre des résultats » qui est corrélée avec 8 autres tâches, puis la tâche « identification des contradictions entre deux vidéos » (7 corrélations).

Il est difficile de distinguer des groupes de tâches corrélées distinctement d'autres groupes de tâches, car certaines tâches servent de ponts entre différents groupes de corrélation. Pour cela, l'analyse en composantes principales devrait permettre d'identifier des groupes de tâches et les niveaux des élèves vis-à-vis de ces groupes.

2.3 Profils distingués à partir des performances aux tâches simplifiées

Comme nous l'avons vu, certaines tâches simplifiées ont été écartées des analyses pour supprimer les incohérences qu'elles pourraient créer dans les profils. L'ACP sur base des tâches simplifiées a donc été effectuée sur 17 tâches simplifiées (TS) (cf. annexe R8) : 13 tâches en contexte de recherche d'information et 4 tâches en contexte de production.

- Deux tâches d'examen d'une page de résultats web (identification de genres et jugement de pertinence parmi une liste de résultats) ;

- sept tâches d'examen de documents web (identification des agents liés à la production, de leur statut, du but de documents, des modalités délivrant des informations spécifiques, des contradictions entre deux documents, jugement de pertinence et jugement de fiabilité) ;
- 4 tâches de sélection de ressources ou informations en vue d'une production (extraction de contenus correspondant à un sujet, de texte redondant à une image, sélection de ressources complémentaires en vue d'une intention de communication, sélection des intentions de communication d'images en vue de compléter un texte)
- 5 tâches de production écrite et technique (insertions (texte, hyperlien, vidéo, image), rédaction d'un texte adapté aux destinataires, choix d'images selon le destinataire, transmodalisation d'une image, rédaction de la légende d'une image).

Dans le contexte d'une ACP, ces variables sont considérées comme continues. L'ACP dégage 5 composantes principales avec une eigenvalue supérieure à 1, qui permettent d'expliquer 58,92% de la variance totale. A noter que la première composante principale explique à elle seule 33% de la variance, tandis que les composantes 2 à 5 n'en expliquent que 4 à 7%.

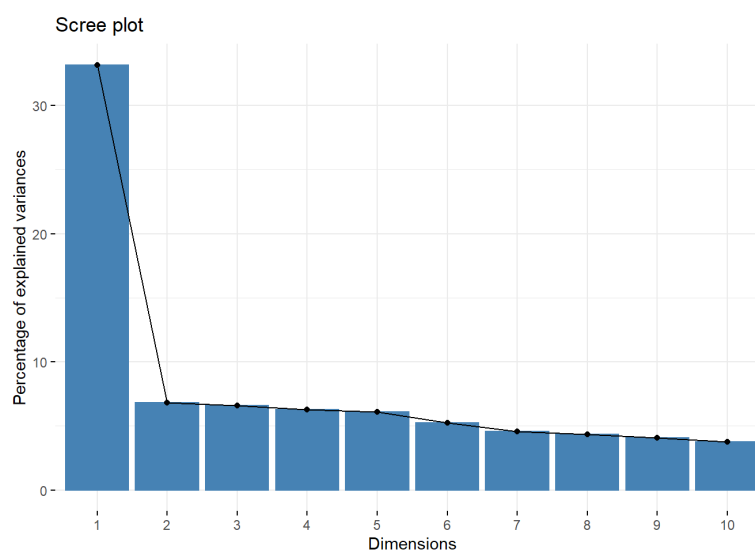


Figure 87. Scree plot des principales composantes de l'ACP sur les tâches simplifiées

La plupart des variables d'origine sont bien représentées dans la dimension 1 avec des corrélations supérieures à 0,4. Plus généralement, les variables originelles sont corrélées d'une façon spécifique au sein des 5 premières dimensions (cf. tableau des corrélations issu de l'ACP des tâches simplifiées en annexe R8). Dans la première dimension, toutes les variables sont corrélées positivement avec la dimension de façon plus ou moins forte (de 0,4 à 0,74). Puis les autres dimensions permettent de distinguer certaines variables corrélées vis-à-vis d'autres qui sont corrélées négativement. Le tableau des contributions ci-dessous permet de mieux dégager des groupes de variables selon leurs représentations dans les 5 dimensions prises en compte.

	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5
TASKRECHE	7,902	0,715	3,337	0,070	0,016
TASKRECHE	7,049	3,088	0,190	2,174	15,55
TASKRECHE	3,241	3,544	6,145	17,79	3,268
TASKRECHS	2,981	23,61	3,933	5,013	10,96
TASKRECHE	4,910	14,30	2,127	5,321	7,813
TASKRECHS	6,792	6,355	0,002	11,02	6,245
TASKRECHS	9,792	0,016	1,110	2,772	0,185
TASKRECHS	6,536	0,547	0,909	2,545	5,821
TASKRECHE	3,649	7,467	15,89	6,985	12,41
TASKRECHE	3,434	0,002	38,08	0,252	2,185
TASKPRODD	7,130	0,866	1,088	9,261	4,164
TASKPRODO	5,875	14,29	11,03	0,003	0,648
TASKPRODS	4,854	0,580	13,22	5,625	8,872
TASKPRODS	3,770	17,53	0,000	25,51	0,000
TASKPRODS	8,448	5,614	0,253	2,728	3,177
TASKPRODT	6,363	0,475	2,402	2,780	0,792
TASKPRODS	7,266	0,986	0,255	0,133	17,87

Tableau 14. Tableau des contributions des tâches simplifiées au sein des cinq premières dimensions

Sur ce tableau, on voit que les variables qui sont moins bien représentées dans la dimension 1, le sont séparément dans les autres dimensions. Ainsi, sont mieux représentées par la deuxième dimension des tâches de jugement de pertinence en contexte multimodal ou d'énonciation en contexte multimodal (légende), et d'une tâche relative au jugement de fiabilité (identification du statut des sources d'information). La troisième dimension représente mieux les tâches relatives à l'évaluation de la fiabilité et à la pertinence en contexte multimodal.

Clustering hiérarchique sur ACP des tâches simplifiées listées

Le *clustering* effectué à partir des 5 premières dimensions de l'ACP (59% de la variance expliquée) mène à une solution à 3 groupes.

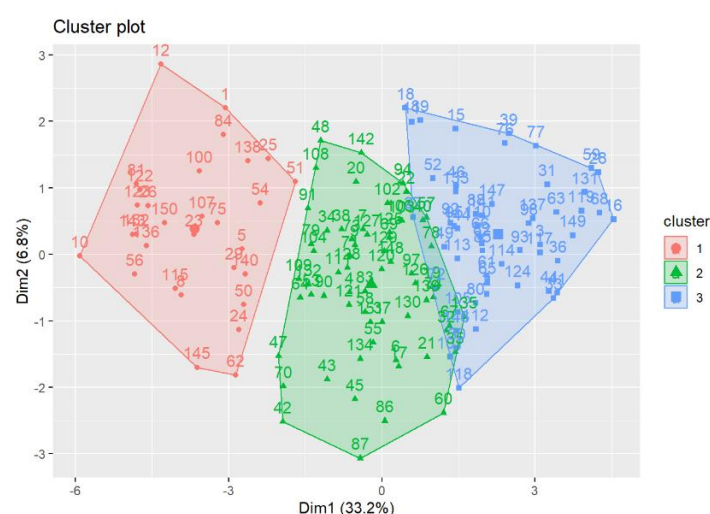


Figure 88. Cluster plot issu de l'ACP des tâches simplifiée

Le *cluster 1*⁴³ (30 élèves, en rouge sur le plan ci-dessus, représentant spatialement les individus de l'échantillon sur les deux premières dimensions) se distingue de l'ensemble de l'échantillon par une moyenne plus basse à l'ensemble des tâches simplifiées prises en compte dans l'analyse. A noter que les écarts-types pour les tâches de « sélection de ressources complémentaires selon une intention de communication », « rédaction d'un texte adapté aux destinataires » et « identification du but des vidéos » sont sensiblement plus élevés que les écarts-types pour l'ensemble de l'échantillon, ce qui peut signifier que quelques outliers dans ce groupe ont eu de meilleures notes à ces trois tâches.

Le *cluster 2* (63 élèves, en vert sur le plan) se distingue de l'ensemble de l'échantillon par une moyenne plus basse pour les tâches suivantes : capacités techniques (insertion texte, hyperlien, vidéo, image) ; extraction de contenus pertinents de l'article ; identification des agents liés à la production de l'article ; rédaction de la légende d'une image. En revanche, il présente une moyenne meilleure que la moyenne de l'ensemble des élèves pour les tâches suivantes : identification du but des vidéos ; rédaction d'un texte adapté aux destinataires (élèves et enseignants) ; sélection des intentions de communication des images pour compléter un texte. Cela peut signifier que le *cluster 2* contient des élèves avec de meilleures compétences vis-à-vis de l'énonciation (deux tâches d'identification de l'intention de communication et une tâche de production énonciative), et de moins bonnes compétences techniques, liées à la pertinence (extraction de contenus et rédaction d'une légende) et à la fiabilité (identification des agents liés à la production de l'article).

Enfin le *cluster 3* (54 élèves) se distingue de l'ensemble de l'échantillon par une moyenne plus haute à l'ensemble des tâches simplifiées, avec un écart-type à chaque fois inférieur à l'écart-type de l'échantillon, à l'exception d'une tâche, celle du jugement de fiabilité des deux organisations, pour laquelle l'écart-type est plus élevé. Cela signifie que ce groupe est assez homogène sur l'ensemble des exercices sauf pour le jugement de fiabilité.

2.4 Comparaison des profils issus de l'ACP avec l'indice synthétique

Etant donné que l'ACP permet de distinguer un *cluster* des élèves avec moyenne plus faible à l'ensemble des tâches simplifiées, et un *cluster* avec une moyenne plus élevée à l'ensemble des tâches, nous avons souhaité comparer cette ACP avec un indice synthétique des tâches simplifiées.

Pour obtenir cet indice synthétique, nous avons normalisé toutes les notes des tâches simplifiées sur une échelle de 0 à 1, en convertissant la plupart des notations en valeurs binaires (0 ou

⁴³ Cf. annexe R9 pour lire les tableaux descriptifs des *clusters* 1,2 et 3

1). Dans certains cas où la binarisation ne rendait pas compte correctement de la nuance des notations, une note intermédiaire de 0,5 était autorisée

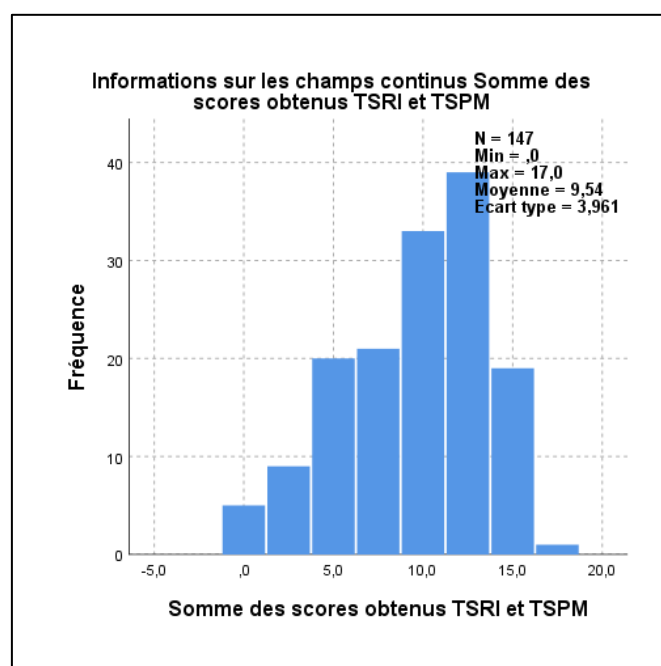


Figure 89. Distribution des scores sommées à l'ensemble des tâches simplifiées

Comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessus, la distribution des notes globales des élèves ne suit pas une distribution normale (courbe de Gauss). Les élèves ont globalement plutôt bien réussi l'ensemble des tâches puisque 59,9% ont une note globale supérieure à la moyenne, c'est-à-dire supérieure ou égale à 9,5/17. Seuls 13,6% ont une note inférieure ou égale à 4/17 et 26,5% des élèves ont une note globale entre 4,5 et 9/17. Parmi les 59,9% des élèves ayant eu plus de la moyenne, 44,2% ont une note entre 9,5 et 13/20, seuls 15,6% des élèves ont eu une note global supérieure ou égale à 13,5/17. A noter que ces pourcentages sont calculés à partir des réponses valides et ne tiennent pas compte des 8 réponses incomplètes, considérées comme données manquantes ici.

Afin de vérifier si les *clusters* des élèves basés sur les notations aux tâches simplifiées ont des distributions égales ou différentes vis-à-vis de l'indice synthétique conçu, nous avons utilisé le test de Kruskal-Wallis pour les données non paramétriques. Le test de Kruskal-Wallis nous permet de déterminer si les distributions des trois groupes (*clusters*) sont significativement différentes les unes des autres.

Voici les résultats présentés ci-dessous :

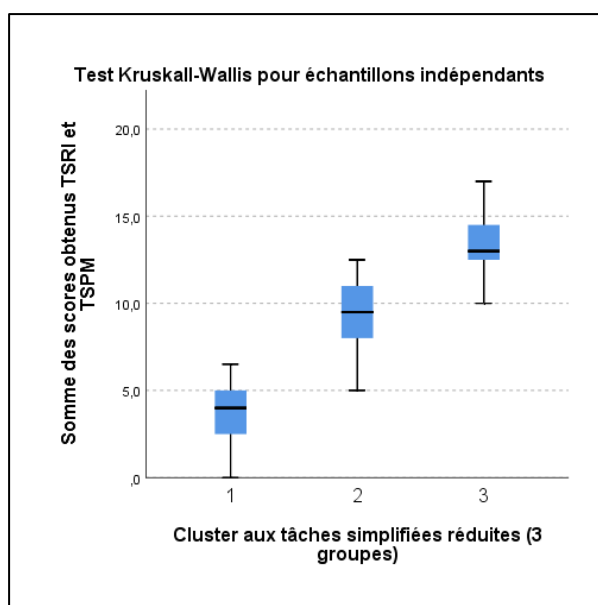


Figure 90. Comparaison des scores globaux des trois *clusters* à l'ensemble des tâches simplifiées

Le test de Kruskal-Wallis a révélé une différence statistiquement significative ($H(2) = 115,17$, $p = .000$) entre les scores aux tâches simplifiées des élèves appartenant à l'un ou l'autre *cluster*. Les tests post-hoc permettant de tester les comparaisons appariées révèlent que les 3 *clusters* (1, 2 et 3) sont significativement différents les uns des autres ($p = .000$ pour les 3 comparaisons). Ce résultat confirme que le *clustering* a bien classé les élèves en trois groupes de moyennes distinctes, de la plus basse à la plus haute, à l'ensemble des exercices.

L'observation des moyennes par *cluster* à chacune des tâches simplifiées (cf. annexe R10, onglet « notes moyennes par *cluster* ») permet de confirmer cette analyse, puisque pour chaque tâche, on observe bien un modèle récurrent : moyenne *cluster* 1 < moyenne *cluster* 2 < moyenne *cluster* 3⁴⁴.

Maintenant que nous avons examiné les résultats des élèves aux tâches simplifiées, nous allons passer à l'analyse des résultats à la tâche complexe. Cette analyse nous permettra de comparer les succès relatifs des élèves à la tâche complexe en comparaison de leurs résultats aux tâches simplifiées.

3 Analyse de la tâche complexe

Comme pour les parties précédentes, celle-ci débutera par une analyse descriptive des résultats permettant de décrire les principales tendances de réussite et échec des participant·e·s aux différents aspects de la tâche complexe. Puis nous analyserons les corrélations entre les différents aspects, afin d'étudier la relation entre les réussites des participant·e·s à l'un ou à l'autre aspect. Enfin, nous

⁴⁴ Sauf pour la notation de la légende rédigée mais cette tâche a été écartée des analyses.

mènerons une analyse multivariée pour examiner les relations entre plusieurs variables simultanément. Cela nous permettra de déterminer si les aspects évalués sont interconnectés et d'établir des profils d'élèves en fonction des relations observées.

3.1 Profils sociodémographiques des participant·e·s à la tâche complexe

Au sein de notre échantillon de 155 élèves composé à 51,6% de participant·e·s de genre masculin (vs. 45,8% dans l'échantillon représentatif de 2019), notre sous-échantillon des 49 élèves ayant participé à la tâche complexe est composé à 49% d'enquêté·e·s de genre masculin.

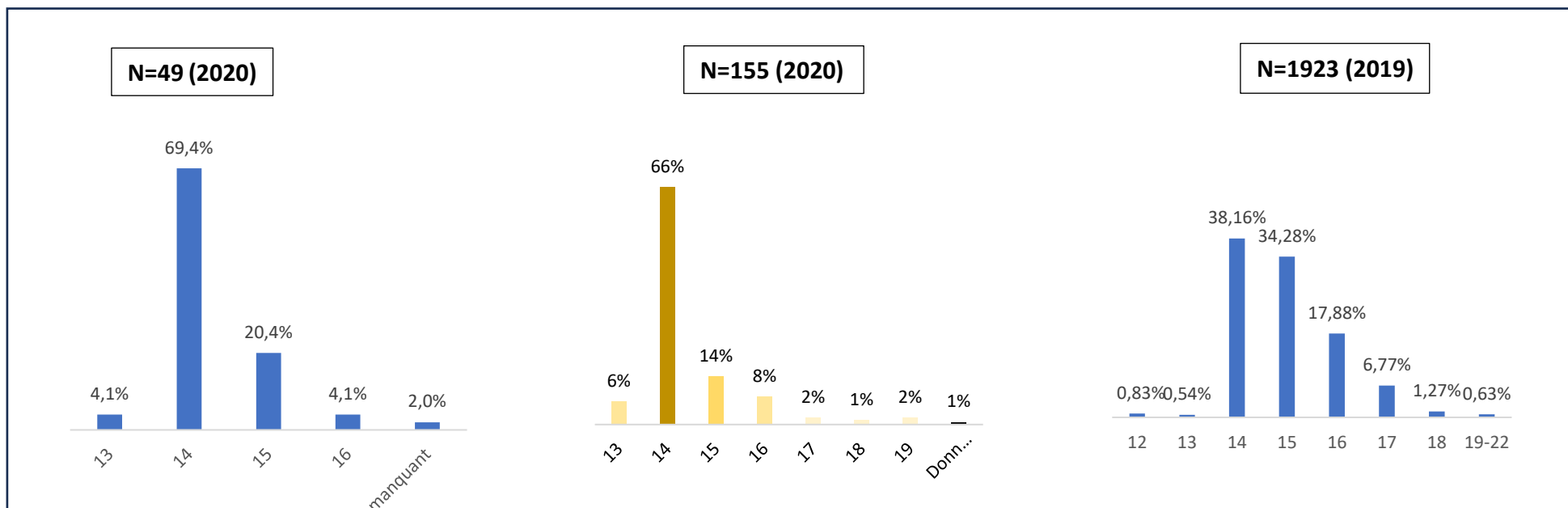


Figure 91. Distribution de l'âge des participant·e·s à la tâche complexe par échantillon

L'échantillon étudié, composé de 49 individus, présente une surreprésentation des élèves âgés de 14 ans, représentant 69,4% de la population. Cette tendance est similaire à celle observée dans un échantillon plus large (N=155), où les élèves de 14 ans sont également surreprésenté·es par rapport à leur distribution dans l'échantillon N=1923 de 2019. Cette surreprésentation est attribuable à une prévalence accrue de l'enseignement général dans l'échantillon N=49 (91,8% des élèves), dépassant le pourcentage observé dans l'échantillon N=155 de 2020 (82,6% des élèves) et contre 55,9% dans l'échantillon représentatif N=1923 de 2019.

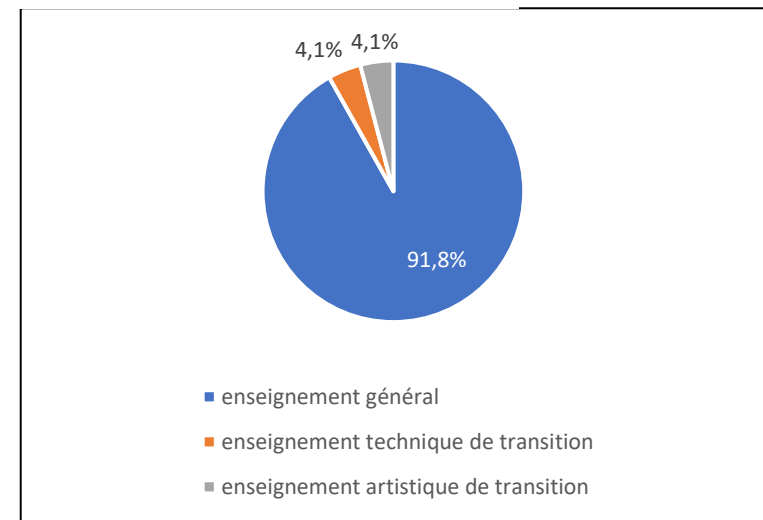


Figure 92. Distribution des formes d'enseignement dans l'échantillon N=49 (2020)

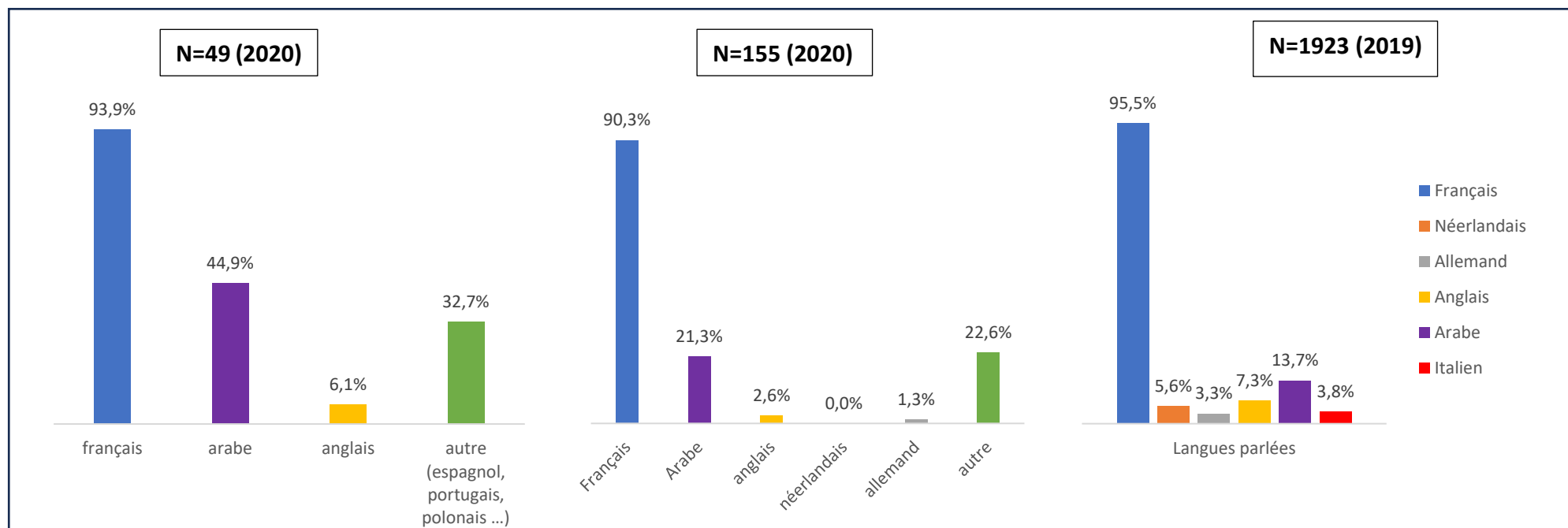


Figure 93. Comparaison des distributions des langues parlées à la maison entre les échantillons

En ce qui concerne les langues parlées, dans le sous-échantillon de 49 élèves, la surreprésentation de l'arabe et d'autres langues parlées à la maison est encore plus forte que dans l'échantillon global de N=155 élèves par rapport à l'échantillon représentatif de 2019. Alors que 57% des élèves de l'échantillon N=155 parlaient uniquement français à la maison, ils ne représentent plus que 28,6% dans le sous-échantillon N=49, 65,3% des élèves parlant français et une autre langue chez eux, ce qui fait de ce sous-échantillon une spécificité sociodémographique importante, qui peut notamment avoir

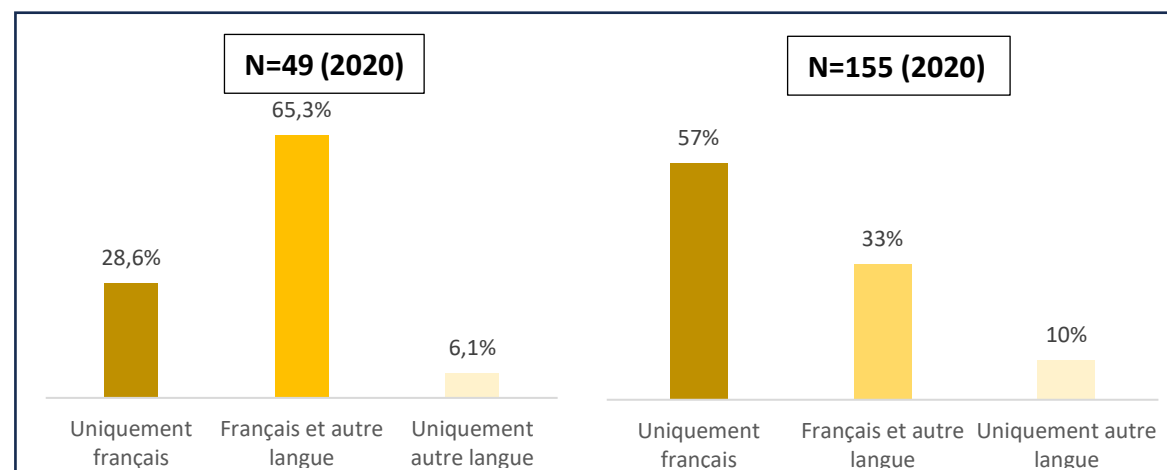


Figure 94. Comparaison des langues parlées à la maison entre l'échantillon N=155 et le sous-échantillon

N=49 (2020)

une incidence sur le niveau de littératie, étant donné que la langue française n'est pas nécessairement leur langue maternelle

3.2 Niveaux de performance à la tâche complexe

La tâche complexe comprend beaucoup moins de variables que les tâches simplifiées et les autodéclarations. En effet, seuls 9 aspects de la production numérique des élèves ont été évalués (cf. partie méthodologie pour revoir la grille d'évaluation). Notons que nous avons écarté l'évaluation de trois productions en raison du fait que certain·e·s élèves n'avaient pas terminé leur production et ne se sont pas présenté·e·s aux entretiens finaux.

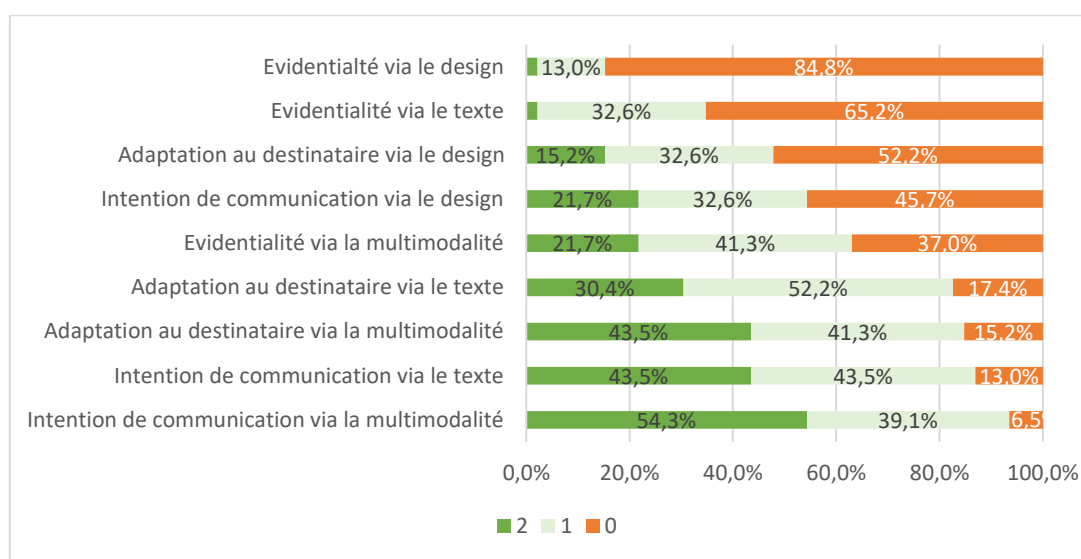


Figure 95. Distributions des résultats des élèves aux neuf aspects de la production (tâche complexe) (N=46)

Comme le montre le graphique ci-dessus, les aspects de la production les mieux réussis par les élèves sont deux aspects relatifs à l'intention de communication et à l'adaptation aux destinataires, par le biais du texte et de la multimodalité, réussis au moins partiellement à plus de 82%. Les aspects les moins bien réussis sont les critères d'évidentialité par le biais du design et du texte, non remplis respectivement à 84,8% et 65,2% des élèves. Globalement, les critères ont été moins bien remplis par le biais du design. Il est donc possible de distinguer les deux critères de l'évaluation les plus facilement réussis. L'énonciation de l'intention de communication par le biais du texte et de la multimodalité, et l'adaptation aux destinataires par le biais du texte de la multimodalité, des deux critères les moins bien réussis : la gestion du design, que ce soit pour énoncer l'intention de communication, adapter aux destinataires ou mettre en évidence la fiabilité de sa production et enfin le critère d'évidentialité via le texte et la multimodalité. Les résultats peuvent également être interprétés selon deux axes : celui des prismes et celui des macro-critères. Dans l'ordre de réussite des prismes, on observe que l'intention de communication prévaut sur l'adaptation aux destinataires, qui elle-même dépasse l'évidentialité. En ce

qui concerne les macro-critères, la multimodalité se positionne en tête, suivie du texte, puis du design. En combinant ces deux axes, on obtient les résultats exposés ci-dessus.

3.3 Relations entre les performances aux différents critères d'évaluation

Parmi les neuf aspects évalués, certains présentent une corrélation significative avec d'autres. En premier lieu, la réussite du critère de pertinence-intention via le texte (TC_Eval_Intention_comm_Texte) dans le tableau de corrélations de la tâche complexe (c. annexe R.11, onglet TC) montre une corrélation significative avec tous les autres aspects évalués, avec des coefficients de corrélation supérieurs à 0,3, à l'exception des aspects liés à l'évidentialité via le texte ($r_s=0,292$) et via le design ($r_s=0,293$). Étant donné que la pertinence-intention est l'un des aspects les mieux réussis, il est possible de conclure que sa réussite conditionne celle des autres aspects⁴⁵.

Le deuxième item le plus corrélé avec les autres est l'adaptation aux destinataires via le design, montrant une corrélation significative avec tous les aspects évalués, à l'exception des deux items précédemment mentionnés (évidentialité via le texte et via le design).

Ces deux derniers items présentent des corrélations très faibles avec les autres. L'évidentialité via le design est seulement corrélée avec les items relatifs à l'évidentialité, notamment celle via le texte, qui affiche la corrélation la plus élevée de tout le tableau à 0,606. En outre, l'évidentialité via le texte est également corrélée avec l'adaptation aux destinataires via le design ($r_s= 0,402$).

Il convient de noter que ce sont les items évaluant des aspects liés au texte qui présentent les corrélations les plus fortes avec les autres aspects, en particulier avec ceux évaluant l'intention de communication (six corrélations sur huit significatives) et l'adaptation aux destinataires (cinq corrélations sur huit significatives). En revanche, les items liés à l'évidentialité sont nettement moins corrélés avec les autres aspects évalués. Lorsqu'ils présentent une corrélation significative, c'est le plus souvent avec un autre item évaluant l'évidentialité, suggérant ainsi que l'évaluation pourrait être divisée en deux parties indépendantes : d'un côté, l'évaluation de l'intention de communication et de l'adaptation aux destinataires largement corrélée, et de l'autre, l'évaluation de l'évidentialité.

⁴⁵ Nous examinerons de nouveau cette conclusion lors du chapitre d'analyse qualitative, où nous envisagerons une évaluation sous un angle différent, adoptant une approche qualitative typologique plutôt que quantitative.

Enfin, une analyse approfondie des résultats concernant l'évaluation de la multimodalité révèle que l'intention de communication via la multimodalité est corrélée seulement avec trois autres aspects évalués : l'intention de communication via le texte ($r_s=0,425$), l'adaptation aux destinataires via le texte ($r_s=0,341$) et l'évidentialité via la multimodalité ($r_s=0,387$). L'item portant sur l'intention de communication via la multimodalité se classe ainsi au 7e rang parmi les neuf items en termes de nombre de corrélations. L'item présentant le moins de corrélations avec les autres est l'adaptation aux destinataires via la multimodalité. Il est seulement corrélé avec l'intention de communication via le texte ($r_s=0,317$) et l'adaptation aux destinataires via le design ($r_s=0,310$). Ainsi, tout comme les items liés à l'évidentialité, les aspects évalués en lien avec la multimodalité semblent également s'évaluer de manière assez indépendante.

3.4 La construction d'un indice synthétique

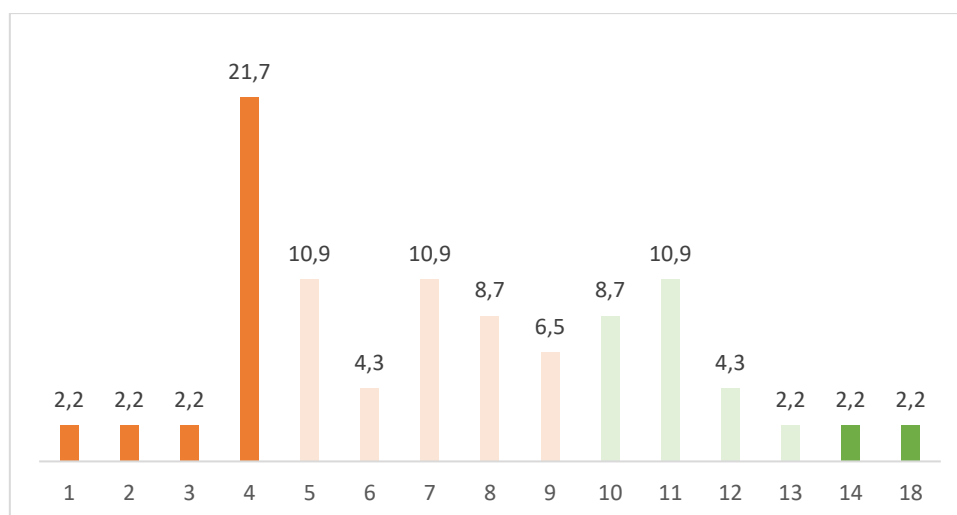


Figure 96. Distribution en pourcentages des notes globales des élèves à l'évaluation de la production issue de la tâche complexe

Comme illustré dans le graphique ci-dessus, la répartition des notes globales attribuées par les élèves à la tâche complexe (la somme de 9 notes sur 2 points) ne suit pas une distribution normale (courbe de Gauss). Globalement, les élèves ont eu des résultats plutôt faibles pour l'ensemble des aspects évalués dans la tâche complexe, avec 69,6% des élèves obtenant une note inférieure ou égale à la moyenne (9/18). Seulement 4,3% des élèves ont réussi à obtenir un score supérieur ou égal à 14/18. Il est à noter qu'un pourcentage significatif d'élèves a obtenu une note de 4/18 (21,7%), une proportion bien plus élevée que pour les autres notes. En analysant plus en détail les évaluations, il apparaît que la plupart de ces élèves ont réussi deux aspects de la production : l'intention de la communication et l'adaptation aux destinataires via la multimodalité. Comme cela a été observé dans la section sur les corrélations précédemment mentionnée, la réussite de ces aspects, bien qu'assez

fréquente, semble relativement indépendante des autres aspects évalués, ce qui explique le pic observable sur le graphique.

3.5 Profils identifiés à partir de l'évaluation des productions : Analyse en composantes principales (ACP)

Une analyse en composantes principales a été réalisée sur un ensemble de données de 46 observations⁴⁶ et 9 variables. Les résultats montrent que les trois premières composantes principales (avec une eigenvalue supérieure à 1) représentent 67,62 % de la variance totale des données.

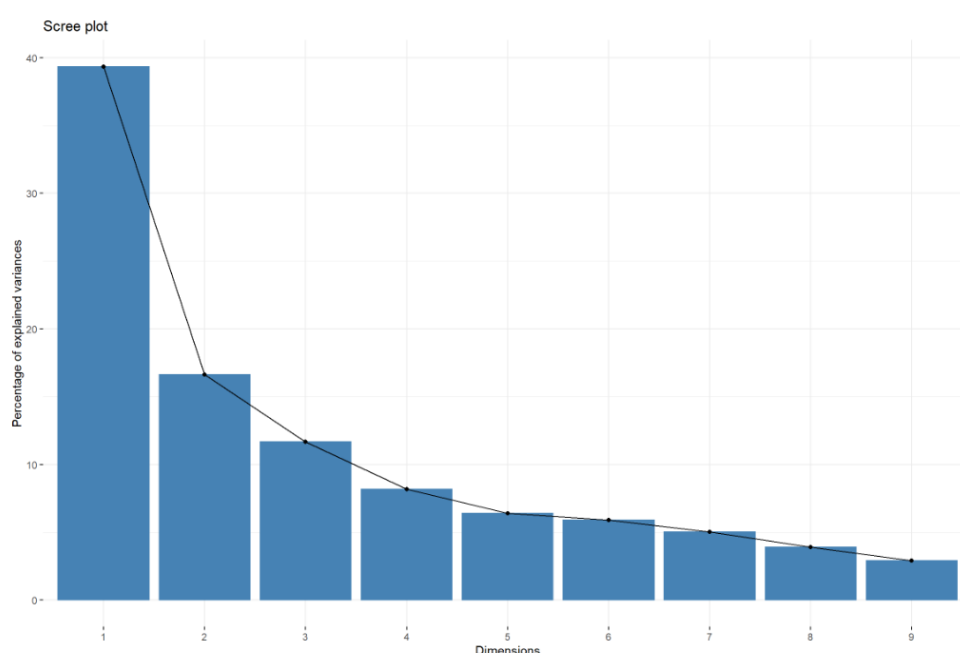


Figure 97. Scree plot des dimensions de l'ACP de la tâche complexe

La première composante principale permet d'expliquer à elle seule 39,34% de la variance, la deuxième composante représente 16,62% de la variance totale et la troisième composante 11,66%. Toutes les variables sont corrélées à la première dimension (ou composante) avec une valeur supérieure ou égale à 0,4, celles qui y sont le plus corrélées sont l'intention de communication via le texte (0,72) et l'adaptation aux destinataires par le design (0,74). La deuxième dimension est fortement corrélée négativement avec l'ensemble des aspects liés à l'évidentialité, tandis qu'elle est corrélée positivement, bien qu'assez faiblement aux autres variables. Elle permet donc de distinguer les faibles scores à l'aspect d'évidentialité. Enfin, la troisième dimension est corrélée fortement avec une variable,

⁴⁶ Comme énoncé précédemment, 3 participant-es à la tâche complexe n'ont pas terminé leur production et ne sont donc pas pris-es en compte dans cette évaluation.

l'intention de communication sur le plan de la multimodalité, et assez fortement avec l'évidentialité sur le plan de la multimodalité, et corrélée négativement avec l'ensemble des items relatifs au design, et à l'évidentialité par le biais du texte. Le détail des résultats est visible dans le tableau ci-dessous et disponible en annexe R12.

	Dim.1	Dim.2	Dim.3
TC_Eval_Intention_comm_Texte	0.72	0.23	0.11
TC_Eval_Intention_comm_Multimodalite	0.51	0.12	0.74
TC_Eval_Intention_comm_Design	0.69	0.30	-0.37
TC_Eval_Adaptation_destinataire_Texte	0.68	0.28	0.06
TC_Eval_Adaptation_destinataire_Multimodalite	0.41	0.55	0.02
TC_Eval_Adaptation_destinataire_Design	0.74	0.18	-0.31
TC_Eval_Evidentialite_Texte	0.67	-0.48	-0.21
TC_Eval_Evidentialite_Multimodalite	0.56	-0.51	0.41
TC_Eval_Evidentialite_Design	0.58	-0.65	-0.19

Tableau 15. Tableau des corrélations de chaque variable aux dimensions de l'ACP de la tâche complexe

Un *clustering* hiérarchique a été effectué à partir des 3 premiers facteurs de l'ACP. Le critère automatique mène à une solution à 3 groupes, mais des profils plus détaillés sont souhaitables et une solution à quatre groupes est choisie sur la base du dendrogramme ci-dessous.

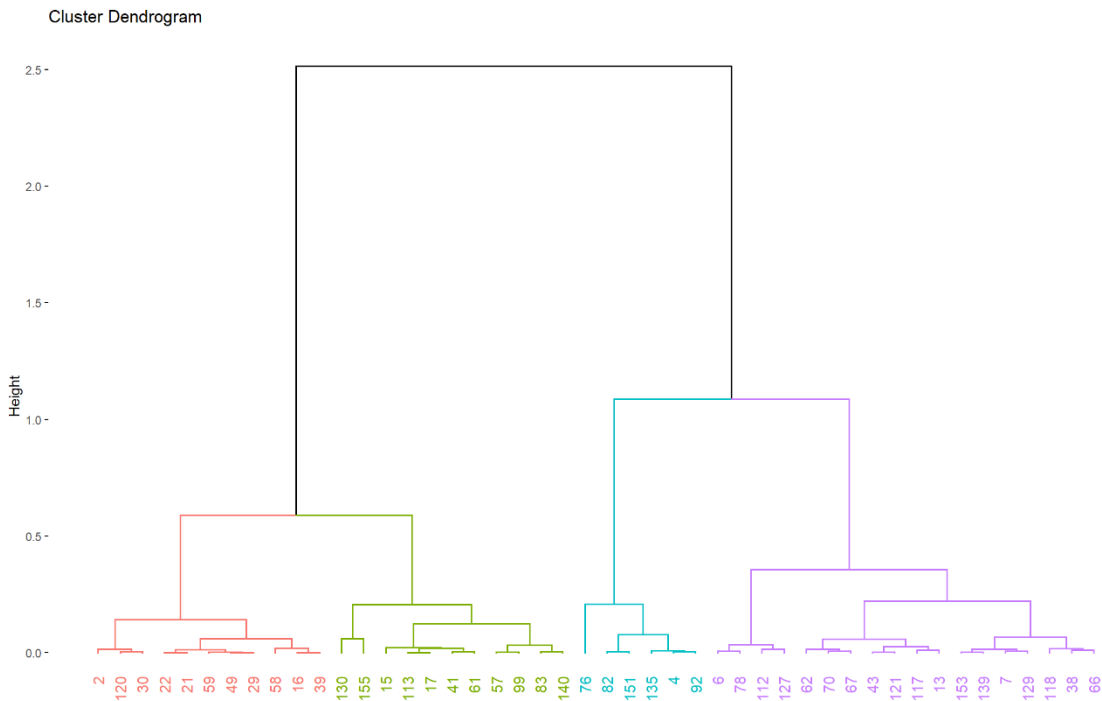


Figure 98. Dendrogramme issu de l'ACP de la tâche complexe

Ce dendrogramme permet de distinguer 4 *clusters* :

- le *cluster* 1 (13 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu les scores plus faibles sur 7 variables sur 9 (toutes sauf pour l'évidentialité via le design et l'adaptation aux destinataires via la multimodalité),
- le *cluster* 2 (9 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu des scores plus faibles que la moyenne à quatre critères (d'adaptation aux destinataires via le design et la multimodalité, ainsi qu'à l'intention de communication par le texte et le design),
- le *cluster* 3 (18 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu des scores plus élevés sur tous les critères d'adaptation aux destinataires (texte, multimodalité et design) ainsi que ceux d'énonciation de l'intention de communication (sur le plan du texte, de la multimodalité et du design), mais plus faibles sur l'évidentialité par le design.
- Enfin, le *cluster* 4 (6 élèves) regroupe des élèves ayant obtenu des scores plus élevés sur tous les critères d'évidentialité (texte, multimodalité et design) et l'intention de communication par le texte.

L'analyse descriptive des moyennes par *cluster* (cf. annexe R13) permet de constater que le *cluster* 4 a une moyenne supérieure au *cluster* 3 pour six items sur les neuf évalués en tâche complexe. Pour les trois items suivants, sa moyenne est légèrement moins bonne : intention de communication via la multimodalité, adaptation aux destinataires via le texte et via la multimodalité.

3.6 Comparaison du *clustering* et de l'indice synthétique de la tâche complexe

Etant donné que le *clustering* sur la tâche complexe semble donner des résultats respectant un ordre allant des scores les plus faibles (*cluster* 1) aux plus élevés (*cluster* 4), nous avons vérifié la corrélation entre le *clustering* et les scores des élèves à la tâche complexe (TC), calculés à partir de l'indice synthétique mentionné plus haut.

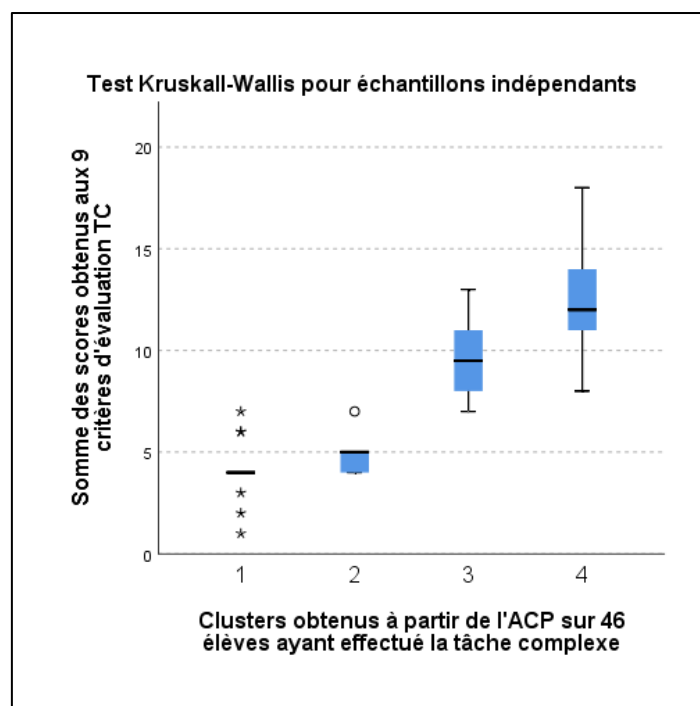


Figure 99. Comparaison des quatre *clusters* aux scores globaux à la tâche complexe

Le test de Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants révèle bien des différences significatives entre chaque *cluster* selon la variable « Somme des scores obtenus aux 9 critères d'évaluation TC », même s'il existe des différences non significatives entre les *clusters* 1 et 2 et entre les *clusters* 3 et 4, comme le montre le tableau ci-dessous⁴⁷ pour les comparaisons entre les *clusters* 1 et 2, et par ailleurs entre les *clusters* 3 et 4.

Tableau 16. Comparaisons appariées de Clusters obtenus à partir de l'ACP sur 46 élèves ayant effectué la tâche complexe

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. ^a
1-2	-4,470	5,775	-,774	,439	1,000
1-3	-22,553	4,848	-4,653	,000	,000
1-4	-30,609	6,573	-4,657	,000	,000
2-3	-18,083	5,437	-3,326	,001	,005
2-4	-26,139	7,019	-3,724	,000	,001
3-4	-8,056	6,278	-1,283	,199	1,000

⁴⁷ Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales. Les significations asymptotiques (tests bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,05. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

Nous pouvons donc en déduire que les *clusters* 1 et 2 d'une part, et les *clusters* 3 et 4 d'autre part, regroupent des élèves aux scores non significativement différents (respectivement $p=0,419$ et $p=0,199$), cela étant le *clustering* permet néanmoins de différencier les tâches réussies/échouées par les élèves de ces différents *clusters* et la différence entre les *clusters* 1-2 d'une part et les *clusters* 3-4 d'autre part reste significative ($p=0,001$).

Ces résultats devront être pris en compte lors de l'analyse des profils des élèves à l'intersection des différents tests.

4 Relations entre les résultats aux différents tests : analyse multivariée

Nous avons vu que les profils générés par l'Analyse en Composantes Principales (ACP) ou par l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM) en fonction des performances variées des élèves à différents tests, montrent une hiérarchisation en fonction de leur auto-évaluation de compétences, de leurs résultats aux tâches simplifiées et à la tâche complexe. Certains facteurs sont plus déterminants que d'autres dans ces classifications. Cependant, certains *clusters* de compétences déclarées et de pratiques déclarées se distinguent par un taux élevé de non-réponses. Dans cette section, afin d'analyser les relations entre les *clusters* d'élèves aux différents tests, nous éliminerons d'abord les *clusters* avec une prévalence de non-réponses pour éviter toute distorsion des résultats⁴⁸. Ensuite, nous procéderons à des comparaisons inter-tests, suivies d'analyses de *clustering* des groupes de compétences et de pratiques déclarées, d'abord avec les tâches simplifiées seules, puis avec les tâches simplifiées et les profils de performance à la tâche complexe. Ceci nous permettra de comparer les profils pour plusieurs tests simultanément. En fonction des conclusions tirées, nous nous concentrerons ensuite sur l'analyse de compétences spécifiques liées à l'évaluation de l'information et les relations entre les performances, compétences et pratiques déclarées relatives à ces tâches d'évaluation de l'information.

⁴⁸ 40 observations ont été écartées car les élèves montraient un taux de non-réponses trop important pour les positionner en termes de niveaux de compétences déclarés. Notre objectif est en effet de vérifier les associations entre le niveau que les élèves pensent avoir et le niveau de compétence mesuré, l'intégration des groupes n'ayant pas souhaité se prononcer est donc moins intéressant eu égard à cette recherche de sur-ou sous-évaluation.

4.1 Les distributions de *clusters* et groupes par test

Dans cette sous-section, nous souhaitons rappeler les distributions de *clusters* par *cluster* et éliminer certains *clusters* pour l'analyse multivariée, afin d'éviter que les *clusters* avec un nombre élevé de non-réponses ne gênent l'analyse. Ainsi, pour les compétences déclarées et pratiques déclarées, nous sommes passée de l'appellation *clusters* à l'appellation *groupes*, correspondant aux groupes sélectionnés parmi ces *clusters*.

4.1.1 Distribution des groupes de compétences déclarées

Les *clusters* distinguant les positionnements des élèves en termes de compétences déclarées contiennent des *clusters* au sein desquels il y avait de nombreuses non-réponses de la part des élèves. Nous avons écarté de la comparaison ces *clusters* aux nombreuses « non-réponses ». Reprenant les correspondances des *clusters* et groupes de compétences déclarées, nous avons distingué trois principaux groupes d'élèves allant des moins confiants dans leurs compétences médiatiques aux plus confiants.

Le groupe 1 correspond au *cluster* 6 (7 élèves, en orange foncé dans le camembert plus bas) qui comprend des élèves qui ont des proportions plus élevées de réponses 1 (« jamais » ou « moins qu'une fois par mois ») et de réponses 2 (« rarement » ou « moins qu'une fois par semaine ») pour les compétences de production et de recherche (pour 25 variables) et plus de réponses manquantes ou de 0 (« pas capable ») pour 4 variables de compétences techniques.

Le groupe 2 correspond au *cluster* 4 (44 élèves, en orange clair dans le camembert au-dessous) qui comporte les élèves qui se sont déclaré·e·s un peu moins compétent·e·s (plus de 1 et de 2 pour quatre compétences spécifiques de recherche d'information, deux compétences spécifiques de production médiatique et une compétence générale de production et plus de 0 à toutes les compétences techniques).

Le groupe 4⁴⁹ correspond au *cluster* 1 (70 élèves, en vert ci-dessous) qui comporte les élèves qui se sont majoritairement déclaré·e·s compétent·e·s pour les compétences générales et spécifiques, à la fois de production et de recherche et pour les compétences techniques de recherche et de production (33 sur les 38 variables au total),

Les autres *clusters* correspondent à la catégorie « manquant » dans le graphique ci-dessous et représentent 34 élèves.

⁴⁹ A noter que nous avons nommé le groupe 4 et non 3 pour creuser l'écart avec les deux groupes précédents qui relèvent d'un sentiment de compétence plus proche (ces deux groupes se distinguent par plus de 1/2 et 0 pour un certain nombre de variables) tandis que celui se distingue uniquement par plus de 3/4 à l'ensemble des variables.

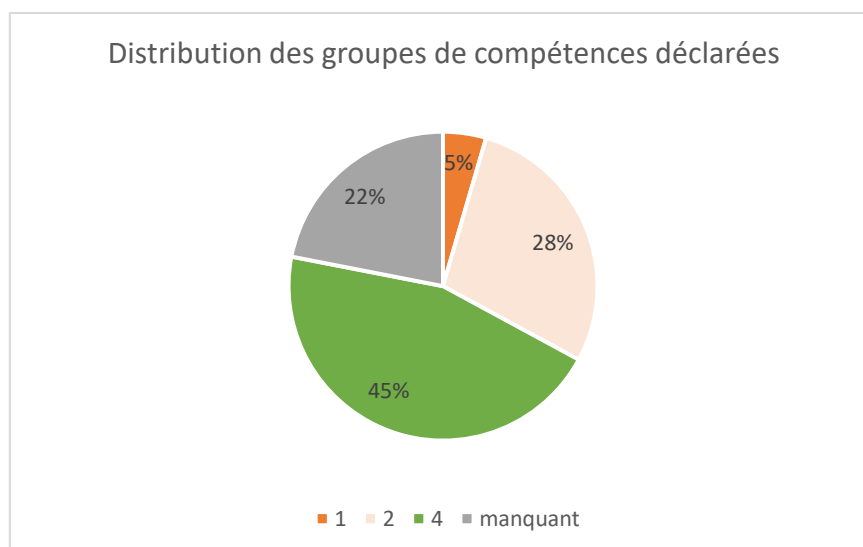


Figure 100. Distributions en proportions des groupes de compétences déclarées (N=155)

Comme nous pouvons le voir sur ce camembert, une large majorité d'élèves appartient au groupe 4, ce qui signifie qu'une majorité d'élèves se sont déclaré·e·s compétent·e·s envers l'ensemble des tâches proposées, qu'il s'agisse de compétences générales, spécifiques ou périphériques à la recherche d'information et à la production numérique.

4.1.2 Distribution des groupes de pratiques

Pour rappel, l'ACM sur les pratiques déclarées a permis de distinguer 4 *clusters* dont les pratiques se répartissaient ainsi :

- le *cluster* 1 (13 élèves) regroupe des élèves avec plus de non-réponses à 13 variables, nous l'avons donc écarté lors de la constitution des groupes ;
- le *cluster* 2 (66 élèves) rassemble des élèves avec plus de niveaux 1 et/ou 2 ainsi que des 0 sur 23 variables, nous l'avons associé au groupe PRAT 1;
- le *cluster* 3 (68 élèves) rassemble des élèves se distinguant avec plus de niveaux 3 et/ou 4 pour 15 variables notamment celles qui concernent les pratiques générales de recherche et de production et les pratiques périphériques à la recherche d'information, nous l'avons associé au groupe PRAT 3;
- le *cluster* 4 (5 élèves) rassemble des élèves qui se distinguent par plus de niveaux 3 et/ou 4 à 6 pratiques périphériques de production, nous l'avons associé au groupe PRAT 4.

Comme nous pouvons le voir sur le graphique ci-dessous, la majorité des élèves se sépare en deux groupes, le groupe PRAT 1 qui déclare peu de pratiques de recherche d'information et de productions médiatiques (sur 23 variables), et le groupe PRAT 3 qui déclare plus de pratiques générales

de recherche et production, ainsi que des pratiques périphériques à la recherche d'information. Une minorité d'élèves s'inscrit dans le groupe PRAT 4 (5 élèves) qui manifeste plus de pratiques périphériques liées à la production.

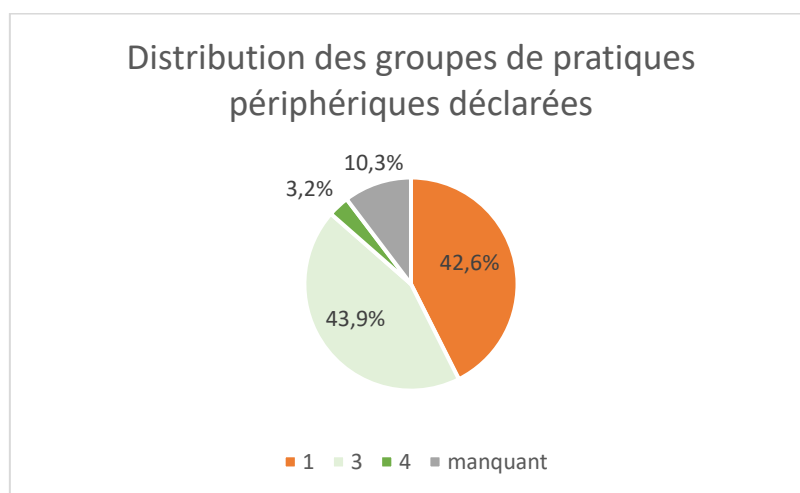


Figure 101. Distributions en proportions des groupes de pratiques déclarées (N=155)

4.1.3 Distribution des *clusters* aux tâches simplifiées

Pour rappel, le *clustering* des tâches simplifiées distingue 3 *clusters* : le *cluster* 1 qui regroupe des élèves se distinguant par une moyenne plus basse à l'ensemble des exercices, le *cluster* 3 regroupant des élèves aux moyennes plus hautes que l'ensemble de l'échantillon sur l'ensemble des exercices, et au milieu, le *cluster* 2 qui se distingue par une moyenne plus haute à des tâches d'énonciation/identification de l'intention de communication, et plus basse à des tâches techniques, et certaines tâches liées à la fiabilité et à la pertinence.

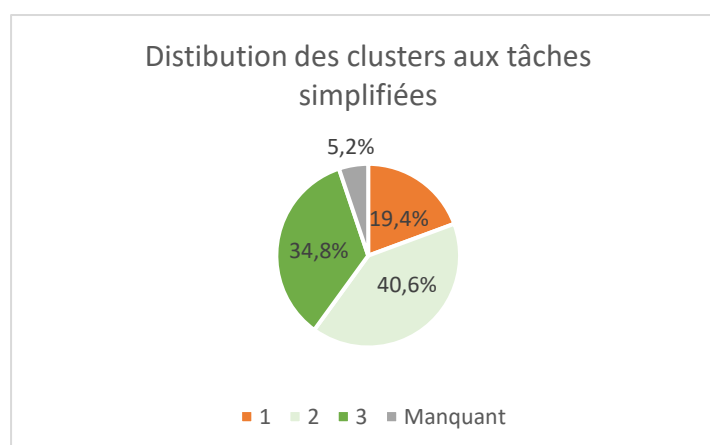


Figure 102. Distributions en proportions des *clusters* aux tâches simplifiées (N=155)

Comme le montre le graphique ci-dessus, une majorité d'élèves appartient au *cluster* 2 (63 élèves), puis au *cluster* 3 (54 élèves), et une minorité d'élèves appartient au *cluster* 1 (30 élèves), ce qui semble signifier que la majorité des élèves présente un niveau relativement bon de compétences face

à l'évaluation proposée. Notons que les 8 élèves dont les valeurs sont manquantes sont cinq élèves n'ayant pas terminé les tâches simplifiées mais qui ont été conservés dans les analyses car ayant participé à la tâche complexe, ainsi que trois élèves n'ayant pas terminé les tâches simplifiées mais ayant manqué moins de 5 questions.

4.1.4 Distribution des *clusters* à la tâche complexe

Pour rappel, le *clustering* réalisé sur la tâche complexe distingue 4 *clusters* parmi 46 élèves sur les 155 élèves de l'échantillon total ayant participé à la tâche complexe :

- le *cluster* 1 (13 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu les scores plus faibles sur 7 variables sur 9 (toutes sauf pour l'évidentialité via le design et l'adaptation aux destinataires via la multimodalité) ;
- le *cluster* 2 (9 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu des scores plus faibles que la moyenne à quatre critères (d'adaptation aux destinataires via le design et la multimodalité, ainsi qu'à l'intention de communication par le texte et le design) ;
- le *cluster* 3 (18 élèves) regroupe les élèves ayant obtenu des scores plus élevés sur tous les critères d'adaptation aux destinataires (texte, multimodalité et design) ainsi que ceux d'énonciation de l'intention de communication (sur le plan du texte, de la multimodalité et du design), mais plus faibles sur l'évidentialité par le design. Enfin, le *cluster* 4 (6 élèves) regroupe des élèves ayant obtenu des scores plus élevés sur tous les critères d'évidentialité (texte, multimodalité et design) et l'intention de communication par le texte.

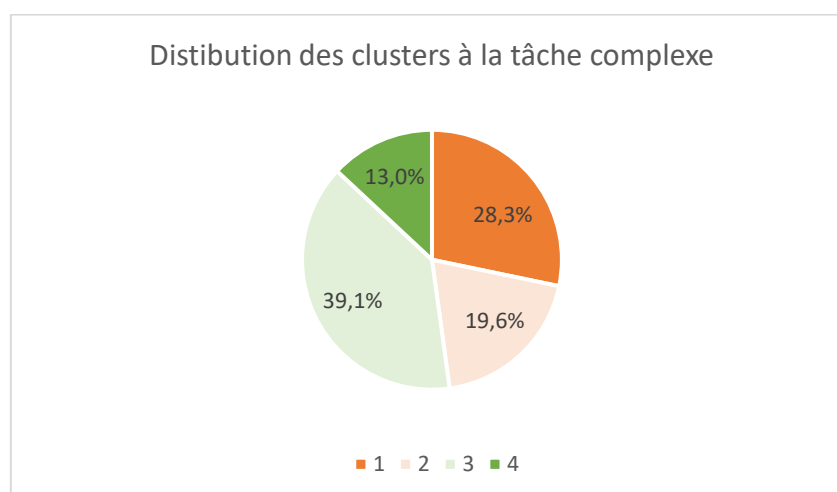


Figure 103. Distributions en proportions des *clusters* à la tâche complexe (N=46)

Comme nous pouvons le voir sur ce camembert, la majorité des élèves appartient au *cluster* 3 (39,1% ; N=18), puis au *cluster* 1 (28,3% ; N=13), au *cluster* 2 (19,6% ; N=9) et enfin au *cluster* 4 (13% ; N=6).

4.2 Comparaison des *clusters* d'un test à l'autre

4.2.1 Comparaison des compétences déclarées et réussites aux tâches simplifiées

Nous avons comparé les groupes différenciant les compétences déclarées (groupes COMP) avec les *clusters* distinguant les niveaux de réussite des élèves aux tâches simplifiées (*clusters* TS), ci-dessous, pour 115 observations⁵⁰.

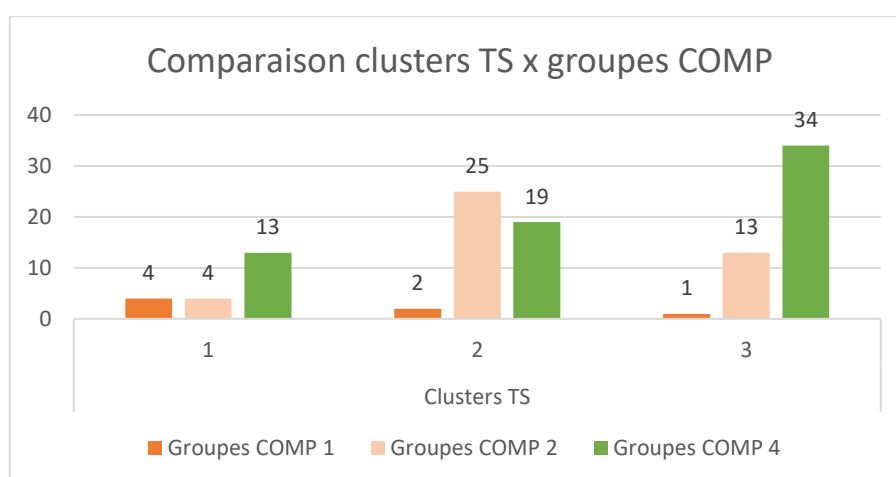


Figure 104. Comparaison *clusters* TS et groupes de compétences déclarées (N=115)

Le test exact de Fisher indique une association significative ($p = 0,002$), ce qui signifie, comme nous le voyons dans la figure ci-dessus, que la majorité des élèves s'est évaluée à un niveau correspondant à son niveau évalué en tâches simplifiées : il y a plus d'élèves du Groupe COMP 1 dans le *cluster* TS 1, plus d'élèves du Groupe COMP 2 dans le *cluster* TS 2 et plus d'élèves du Groupe COMP 4 dans le *cluster* TS 3. Néanmoins, on peut remarquer qu'une part non négligeable d'élèves des *clusters* TS 1 et TS 2 s'étaient surévalués, plus précisément 13 élèves sur les 21 du *cluster* TS 1, soit près de 62% des élèves (et 41% pour les élèves du *cluster* TS 2).

4.2.2 Comparaison entre compétences déclarées et réussites à la tâche complexe

Nous avons ensuite comparé les groupes de compétences déclarées issus du premier *clustering* (groupes COMP) avec le *clustering* de la tâche complexe (*clusters* ACP) qui, pour rappel, distingue 4 *clusters* dont les niveaux de compétence calculés à partir de l'indice synthétique ne diffèrent qu'entre

⁵⁰ N=155 auxquels sont soustraits les élèves appartenant aux *clusters* 2,3 et 5, ainsi que les élèves n'ayant pas terminé les tâches simplifiées ou le questionnaire autodéclaratif.

les *clusters* 1 et 2 d'une part, et 3 et 4 d'autre part. Cela signifie que les *clusters* 1 et 2 témoignent d'un niveau de compétence similaire du point de vue de l'indice synthétique, et les *clusters* 3 et 4 également.

L'analyse a été conduite ici sur seulement 33 élèves (les 46 élèves ayant participé à la tâche complexe moins les élèves qui appartiennent à un *cluster* de « non-réponses » aux compétences déclarées).

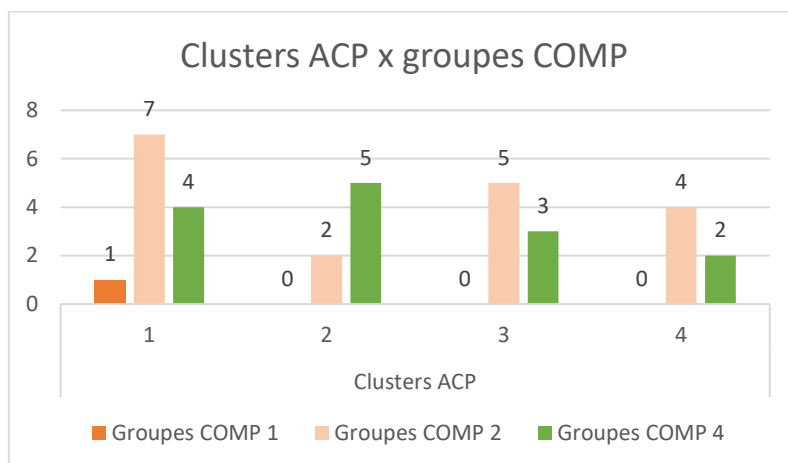


Figure 105. Comparaison entre les groupes de compétences déclarées et les *clusters* issus de l'ACP sur la tâche complexe (N=33)

Le test exact de Fisher indique une association non significative ($p = 0,616$), ce qui peut être lié à la taille d'échantillon, mais le graphique montre bien, dans tous les cas, que les effectifs varient sans dégager d'association entre les *clusters* ACP et les groupes COMP, du moins pour les élèves s'étant déclaré·e·s peu ou très compétent·e·s. Un seul élève s'est déclaré pas du tout compétent sur tout l'échantillon, on ne peut donc tirer de conclusion à partir d'un seul profil, mais il a échoué à la tâche complexe. Le sentiment de compétence ne semble donc pas avoir de relation avec la réussite des aspects évalués en tâche complexe.

4.2.3 Comparaison entre pratiques déclarées et compétences déclarées

Nous avons ensuite comparé les groupes de compétences déclarées issus du premier *clustering* (Groupes COMP) avec les groupes de pratiques déclarées issus du second *clustering* (Groupes PRAT).

L'analyse a été conduite sur 108 élèves (155 élèves moins les observations avec de nombreuses données manquantes aux compétences et pratiques déclarées).

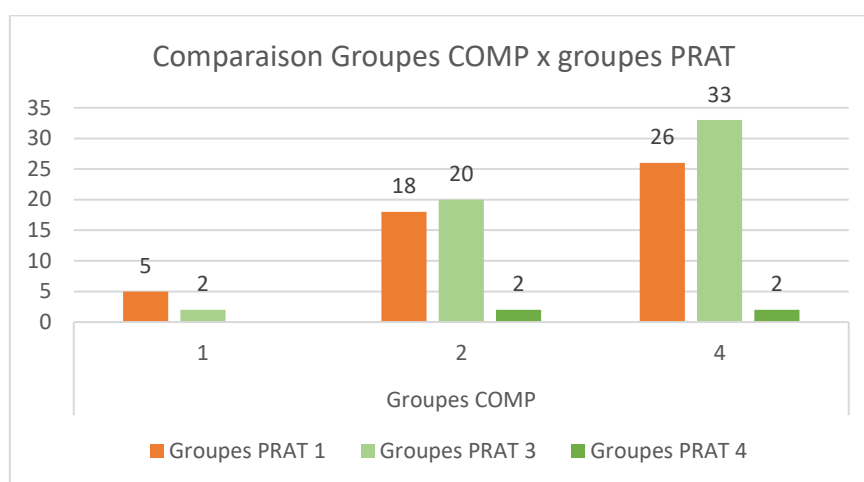


Figure 106. Comparaison entre les groupes de compétences déclarées et les groupes de pratiques déclarées (N=108)

Le test exact de Fisher indique une association non significative ($p = 0,676$), ce qui signifie qu'on ne peut attester que les élèves ayant déclaré le plus de pratiques médiatiques se sont déclaré-e-s les plus compétent-e-s. Cela étant, l'observation du graphique permet de voir que les proportions d'élèves des 3 groupes PRAT sont plus nombreuses dans les groupes COMP 2 et 4 que dans le groupe COMP 1, il est donc difficile de dégager une association entre un groupe COMP et un groupe PRAT. Cela signifie que le fait d'appartenir au groupe PRAT 1 n'empêche pas les élèves d'avoir des niveaux de compétences déclarées bien distincts.

4.2.4 Comparaison entre pratiques déclarées et *clusters* tâches simplifiées

Nous avons ensuite comparé les groupes de pratiques déclarées issus du deuxième *clustering* (Groupes PRAT) avec les *clusters* élaborés à partir des résultats aux tâches simplifiées (*Clusters TS*), sur 136 observations.

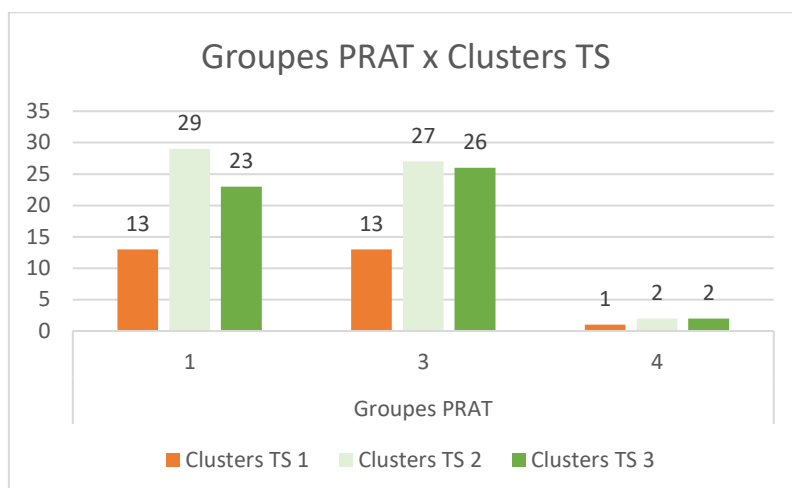


Figure 107. Comparaison entre groupes de pratiques déclarées et *clusters* aux tâches simplifiées (N=136)

Le test exact de Fisher indique une corrélation non significative ($p = 0,980$), on ne peut donc attester avec une certitude statistique qu'il y a une relation entre les pratiques déclarées par les élèves et leur réussite des tâches simplifiées. L'observation du graphique ci-dessus montre d'ailleurs que les proportions d'élèves d'un groupe PRAT à l'autre restent similaires, ce qui conforte une absence de relation entre les deux.

4.2.5 Comparaison entre les *clusters* à la tâche complexe et les groupes de pratiques déclarées

Nous avons ensuite comparé les groupes de pratiques déclarées issus du premier *clustering* (Groupes PRAT) avec les *clusters* élaborés à partir des résultats à la tâche complexe (*Clusters TC*), sur 39 observations.

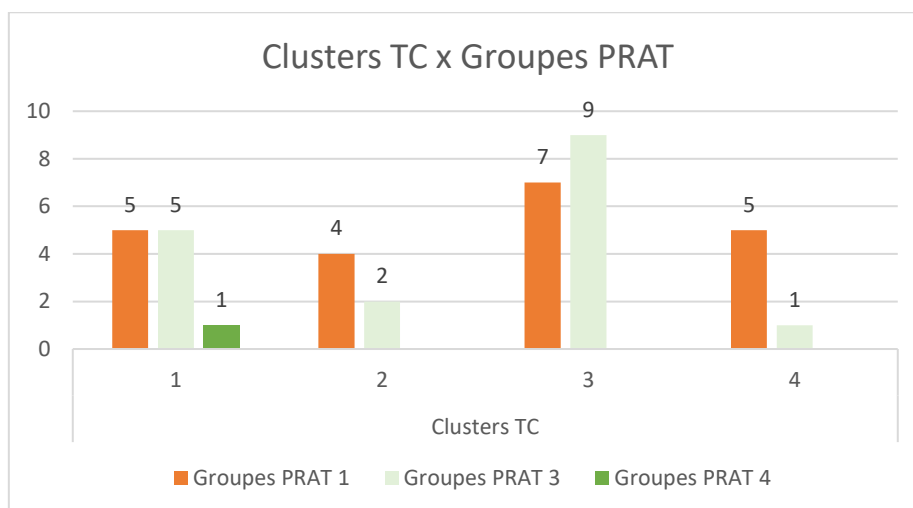


Figure 108. Comparaison entre *clusters* à la tâche complexe et groupes de pratiques déclarées (N=39)

Le test exact de Fisher indique une corrélation non significative ($p = 0,411$), on ne peut attester d'une relation entre les groupes de pratiques déclarées et les *clusters* à la tâche complexe. Cela étant, on pourra noter que le plus grand nombre d'élèves du groupe PRAT 3 (élèves ayant déclaré de nombreuses pratiques de recherche) appartiennent au *cluster* TC 3, c'est-à-dire le *cluster* des élèves ayant réussi majoritairement la tâche complexe sur le plan de l'intention de communication et de l'adresse au destinataire mais pas du point de vue de l'évidentialité.

4.2.6 Comparaison des distributions entre *clusters* TC et *clusters* TS

Nous avons ensuite comparé les *clusters* à la tâche complexe (*Clusters* TC) et les *clusters* aux tâches simplifiées (*clusters* TS), sur 42 observations.

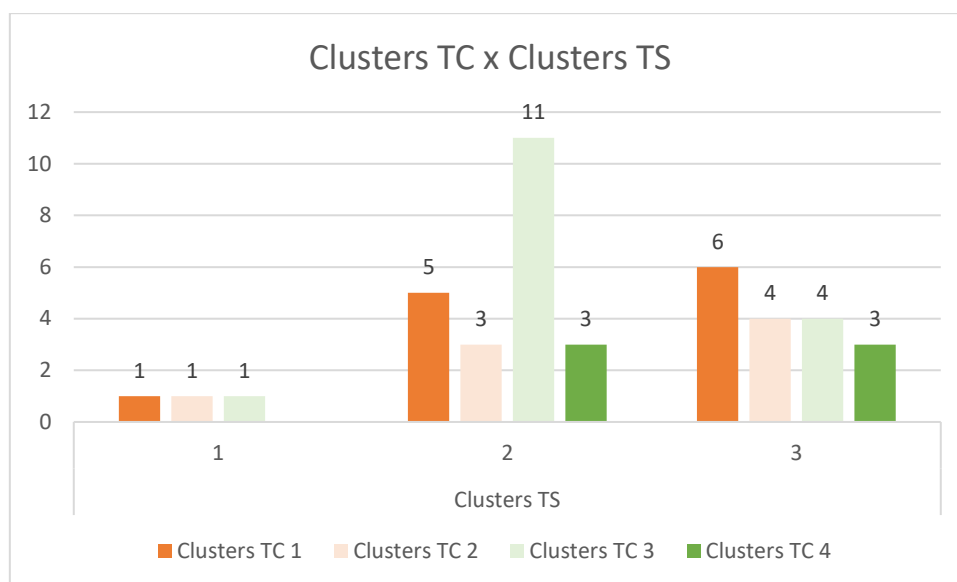


Figure 109. Comparaison entre les *clusters* à la tâche complexe et les *clusters* aux tâches simplifiées (N=42)

Le test exact de Fisher a révélé une corrélation non significative ($p = 0,647$) entre certains *clusters* de tâches complexes (TC) et certains *clusters* de tâches simplifiées (TS), indiquant qu'il n'y a pas de correspondance statistique entre eux. Cependant, il convient de noter qu'aucun élève du *cluster* TC 4 n'a échoué aux tâches simplifiées, suggérant que seuls les élèves ayant un niveau minimal de compétences ont pu réussir la tâche complexe.

De plus, il a été observé que les élèves du *cluster* TC 1 (ayant échoué à la tâche complexe) étaient aussi nombreux à faire partie du *cluster* TS 2 ($N = 5$) ou du *cluster* TS 3 ($N = 6$), ce qui indique qu'un niveau de compétences moyen ou élevé n'est pas suffisant pour garantir la réussite à la tâche complexe. Enfin, la majorité des élèves du *cluster* TC 3 faisaient partie du *cluster* TS 2, qui correspond au groupe d'élèves ayant obtenu des résultats moyens aux tâches simplifiées, ce qui suggère que leur performance à la tâche complexe pourrait être influencée par d'autres facteurs non mesurés, tels que des compétences non évaluées dans les tâches simplifiées ou des facteurs liés à l'engagement dans la tâche complexe. Des analyses qualitatives supplémentaires seront nécessaires pour confirmer ces hypothèses.

Bien que les *clusters* de tâches complexes n'aient pas montré de corrélation statistiquement significative, des observations intéressantes ont été faites lors de la comparaison des distributions. Par conséquent, il serait judicieux de poursuivre cette analyse en effectuant une comparaison entre les *clusters* et les indices synthétiques.

4.2.7 Comparaison de l'indice synthétique aux tâches simplifiées avec les *clusters* à la tâche complexe

Nous avons procédé au test de Kruskal-Wallis afin de vérifier s'il y avait des différences de scores significatives aux tâches simplifiées entre les *clusters* 1, 2, 3 et 4 à la tâche complexe.

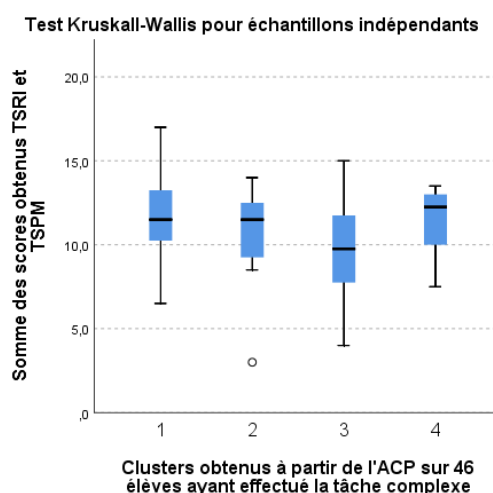


Figure 110. Comparaison entre les *clusters* de la tâche complexe et les scores globaux des élèves aux tâches simplifiées

Le test Kruskal-Wallis a montré des différences non significatives entre les *clusters* de tâches complexes (TC) en ce qui concerne les scores obtenus par les élèves aux tâches simplifiées ($H(3) = 3,83$, $p = .280$). Les médianes des scores pour chaque *cluster* se situent autour de 10 sur 18, avec des écarts-types différents en raison des tailles d'échantillons variables d'un *cluster* à l'autre.

4.2.8 Les corrélations entre *clusters* TS et indice synthétique TC

Nous avons ensuite procédé au même test de Kruskal-Wallis afin de vérifier, cette fois-ci, s'il y avait des différences de scores significatives à la tâche complexe entre les *clusters* 1, 2 et 3 aux tâches simplifiées.

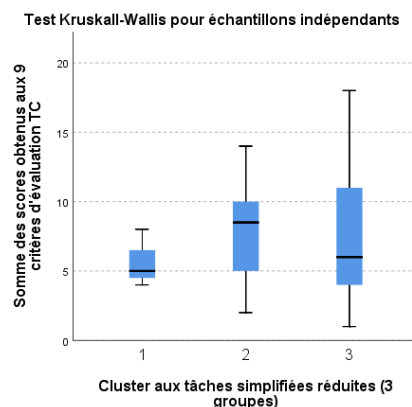


Figure 111. Comparaison entre les *clusters* aux tâches simplifiées et les scores globaux à la tâche complexe

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les *clusters* aux tâches simplifiées et les scores globaux des élèves à la tâche complexe ($H(2) = 1,161, p=.560$). Cependant, ce résultat peut être expliqué par les tailles d'échantillon et les dispersions des évaluations, qui varient considérablement entre les *clusters*. Par exemple, le *cluster* 3 présente une dispersion plus importante que les autres *clusters* à la tâche complexe. Un résultat intéressant reste que, parmi les élèves du *cluster* 1, qui ont obtenu les résultats les plus faibles aux tâches simplifiées, aucun n'a réussi à obtenir une note supérieure à 9/18 à la tâche complexe. Ce résultat peut être interprété de deux façons : soit les élèves se sont peu investis dans les tâches simplifiées et la tâche complexe, ce qui a conduit à des scores faibles dans les deux cas, soit les élèves ont rencontré des difficultés dans les tâches simplifiées car ils n'avaient pas les compétences requises, ce qui les a empêchés d'agir de manière compétente lors de la tâche complexe. Cette seconde interprétation permettrait de confirmer l'hypothèse selon laquelle les compétences sont une condition nécessaire mais non suffisante pour agir de manière compétente.

Après avoir effectué plusieurs tests comparant des *clusters* et des groupes, nous pouvons conclure qu'une seule relation est établie de manière fiable. Cette relation concerne les compétences déclarées par les élèves et leur performance dans les tâches simplifiées : bien qu'une bonne part des élèves aient tendance à surestimer leurs compétences, nous avons pu observer une association entre les groupes de compétences déclarées et les *clusters* aux tâches simplifiées, montrant qu'une part suffisante d'élèves se sont évalués à un niveau relativement proche du niveau effectivement manifesté en tâches simplifiées, lors de l'examen des résultats pris dans leur ensemble⁵¹. Aucune autre relation statistiquement significative n'a été démontrée pour les autres groupes. Cependant, nous avons identifié d'autres résultats intéressants : (1) les élèves qui ont échoué aux tâches simplifiées ont

⁵¹ Le résultat est bien différent lorsque l'on s'intéresse aux relations entre les compétences déclarées et les tâches simplifiées correspondantes, item par item, comme nous l'avons fait dans un article rédigé en vue d'un colloque IAMCR, accessible en annexe A3.

également échoué à la tâche complexe, ce qui suggère que le niveau de compétences insuffisant des élèves les a empêchés de réussir la tâche complexe, et (2) les élèves ayant bien réussi les tâches simplifiées n'ont pas nécessairement mieux réussi la tâche complexe que les autres élèves. Les élèves ayant le mieux réussi la tâche complexe sont ceux qui ont réussi moyennement les tâches simplifiées. Ces résultats suggèrent que d'autres facteurs peuvent expliquer la performance à la tâche complexe, que nous approfondirons grâce à l'analyse qualitative des entretiens (N=21).

4.3 *Clustering des clusters* sur base d'une ACM

Dans le but d'obtenir un aperçu de la diversité des profils des élèves entre les différents tests, nous avons mené une analyse en correspondances multiples sur les quatre variables issues des regroupements précédents : les groupes basés sur les compétences déclarées, les pratiques déclarées, ainsi que les *clusters* pour les tâches simplifiées et pour la tâche complexe.

Étant donné qu'une partie des élèves seulement ont effectué la tâche complexe (46/155), nous avons réalisé deux analyses distinctes. La première analyse en correspondances multiples a été effectuée sur l'ensemble des 155 élèves en utilisant les trois variables *Clusters* de pratiques, de compétences déclarées et de tâches simplifiées (annexes R14 et R15). La seconde analyse a été effectuée sur les 46 élèves ayant réalisé la tâche complexe, en utilisant les trois précédentes variables *Clusters* ainsi que les clusters de la tâche complexe (annexes R16 et R17) pour étendre la comparaison à ces derniers groupes qui portent sur un échantillon plus restreint.

4.3.1 ACM sur les *clusterings* TS, COMP et PRAT (N =155)

Pour la première analyse, nous avons retenu les 4 dimensions avec une eigenvalue supérieure ou égale à 1/3, permettant d'expliquer 55,79% de la variance totale.

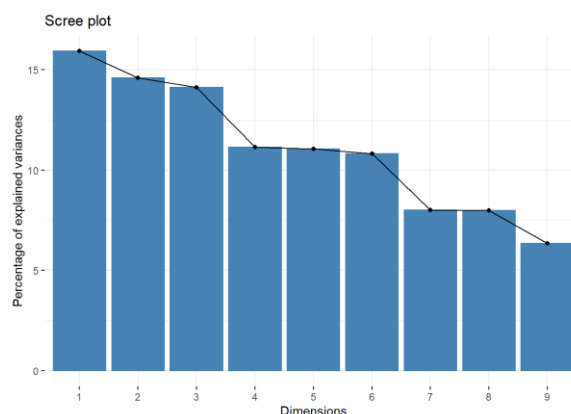


Figure 112. Scree plot de l'ACM sur les *clusterings* des tâches simplifiées (TS), compétences (COMP) et pratiques (PRAT) déclarées

Selon le graphique présenté ci-dessus, l'ensemble des dimensions retenues explique une part significative de la variance totale. Plus précisément, la première dimension explique 15,95% de la variance, la deuxième dimension 14,59%, la troisième dimension 14,11%, et la quatrième dimension 11,14%.

En ce qui concerne la dimension 1, elle permet de distinguer la modalité « non-réponse » des *clusters* TS et des groupes PRAT⁵², ces deux modalités ayant les contributions les plus importantes à cette dimension. Ensuite, la dimension 2 est principalement représentée par l'ensemble des modalités des *clusters* TS, des groupes COMP et PRAT, à l'exception des modalités « Groupe_COMP_2 » et « groupe_PRAT_4 » qui sont moins bien représentées dans cette dimension. La dimension 3 représente quant à elle de manière plus précise la modalité « Cluster_COMP_2 » en compagnie des modalités de réponse « Cluster_TS_1 » et « Cluster_TS_2 » ainsi que « Groupe_COMP_1 ». Enfin, la dimension 4 représente mieux la modalité de réponse « Groupe_PRAT_4 », ce qui fait que toutes les modalités de réponse se retrouvent représentées dans l'ensemble des dimensions.

	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4
CLUSTERS_TS_REDUITES.NA	39.82	5.15	0.00	0.18
CLUSTERS_TS_REDUITES_1	1.33	6.47	25.88	4.62
CLUSTERS_TS_REDUITES_2	2.54	5.79	19.99	0.94
CLUSTERS_TS_REDUITES_3	0.02	28.81	1.04	0.15
NV_Groupes_COMP.NA	0.74	16.53	0.00	4.16
NV_Groupes_COMP_1	6.22	6.80	18.25	2.68
NV_Groupes_COMP_2	0.43	0.11	25.31	1.14
NV_Groupes_COMP_4	3.65	15.33	6.95	0.00
NV_Groupes_PRAT.NA	38.48	5.02	0.06	0.00
NV_Groupes_PRAT_1	6.37	2.89	0.51	3.29
NV_Groupes_PRAT_3	0.15	6.53	0.21	0.47
NV_Groupes_PRAT_4	0.22	0.58	1.78	82.36

Tableau 17. Tableau des contributions des variables aux dimensions de l'ACM sur les *clusters*

⁵² Cf. annexe R13 pour consulter l'ensemble des contributions pour chaque dimension.

4.3.2 Clustering des clusters

Sur la base de ces dimensions, un *clustering* a été effectué aboutissant au dendrogramme suivant :

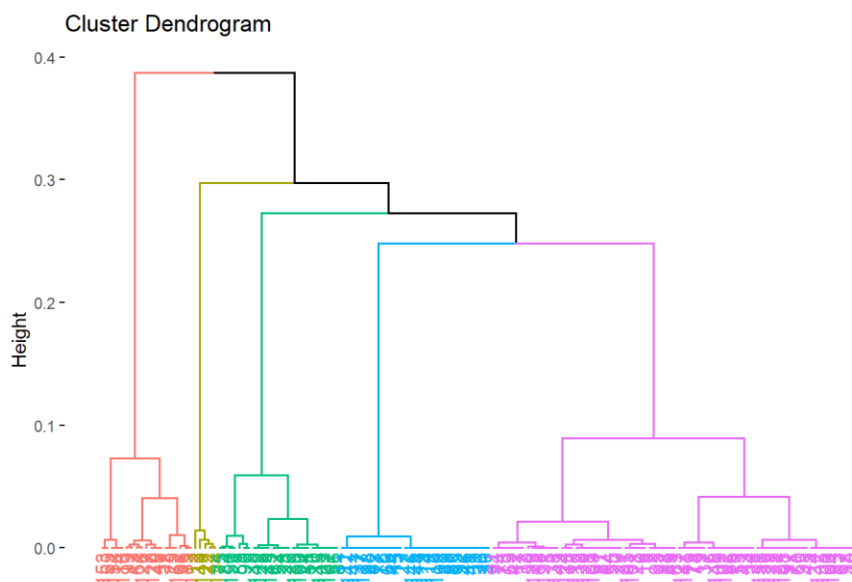


Figure 113. Dendrogramme issu de l'ACM sur les *clusterings* TS, COMP et PRAT

Ce dendrogramme distingue donc cinq *clusters* principaux :

- le *cluster* 1 (25 élèves) se distingue par davantage d'élèves avec de plus faibles performances aux tâches simplifiées (clusters TS 1) et avec un plus faible sentiment de compétence (Groupes COMP 1) que la moyenne des élèves ;
- le *cluster* 2 (75 élèves) se distingue par davantage d'élèves ayant moyennement performé aux tâches simplifiées (*Cluster* TS 2) et avec un sentiment de compétence légèrement inférieur à la moyenne ou moins exprimé (Groupes COMP 2 et NA) ;
- le *cluster* 3 (5 élèves) se distingue par plus d'élèves ayant déclaré des pratiques de production (groupe PRAT 4) que la moyenne, mais par aucun autre aspect, cela signifie que les élèves qui ont déclaré plus de pratiques de production n'ont pas de profil-type en matière de compétences déclarées, réussite aux TS et à la TC ;
- le *cluster* 4 (31 élèves) se distingue par davantage d'élèves avec un fort sentiment de compétence (Groupes COMP 4) et une meilleure performances aux tâches simplifiées que la moyenne (clusters TS 3);
- le *cluster* 5 (19 élèves) se distingue par davantage d'élèves présentant un grand nombre de non-réponses aux pratiques déclarées et aux tâches simplifiées (PRAT NA et TS NA).

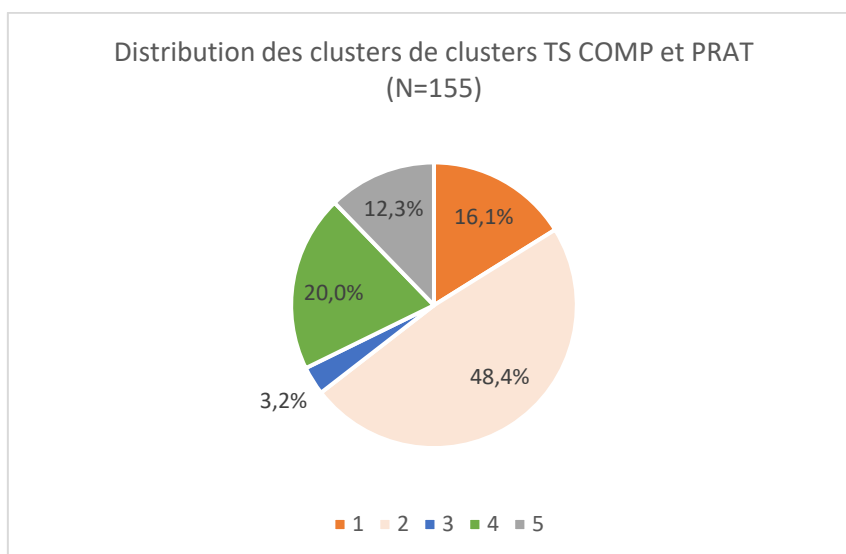


Figure 114. Distributions en proportions des *clusters* de *clusters* TS COMP et PRAT (N=155)

4.3.3 Description des *clusters* à partir des items évalués

Afin d'améliorer la précision des analyses, nous avons observé les moyennes de chaque *cluster* de clusts à l'ensemble des items (38 items d'autoévaluation, 17 items issus des tâches simplifiées et 9 items correspondant aux aspects de la tâche complexe évalués). Nous avons particulièrement observé si les conclusions saillantes ci-dessus valaient bien pour chaque item ou seulement quelques items.

Pour les compétences déclarées, les analyses détaillées révèlent que le *cluster* 4 (s'étant hautement auto-évalués au questionnaire et ayant réussi les tâches simplifiées) se distingue nettement par une moyenne supérieure aux deux autres à l'ensemble des items. En revanche, entre le *cluster* 1 et 2 (faible à moyen niveaux d'autoévaluation et de réussite des tâches simplifiées), les différences de moyennes sont plus faibles, voire inversées pour les compétences techniques (notamment les compétences techniques de production). Les compétences générales et spécifiques à la recherche et à la production semblent être les principaux critères de distinction entre ces deux *clusters*.

Pour les tâches simplifiées, les *clusters* 1, 2 et 4 se distinguent par leurs moyennes à chaque item de tâche simplifiée qui suivent bien un ordre croissant, excepté à la tâche de rédaction de la légende pour laquelle le *cluster* 1 a une moyenne légèrement supérieure au *cluster* 2 (1,12 vs 1,09).

En complément, bien que la tâche complexe n'ait pas été incluse dans l'analyse, nous avons examiné les profils de chaque *cluster* envers cette tâche. Il apparaît que, dans l'ensemble, les élèves du *cluster* 2 (avec un niveau moyen d'autoévaluation de compétences et de performance aux tâches simplifiées) ont mieux réussi les différents aspects de la tâche complexe que les élèves du *cluster* 1 (sauf pour un aspect lié à l'évidentialité dans la multimodalité). Cependant, le *cluster* 4 ne présente une

moyenne supérieure à celle du *cluster* 2 que pour cinq aspects de la tâche complexe sur neuf, les quatre autres étant dominés par le *cluster* 2. Cela indique que bien que les élèves du *cluster* 4 semblent plus compétent·e·s sur les tâches simplifiées, ils s'en sont moins bien sortis que les élèves du *cluster* 2 sur certains aspects de la tâche complexe. Ces aspects sont notamment tous les aspects relatifs à l'intention de communication (texte, multimodalité et design) ainsi que l'adaptation aux destinataires par le design.

En examinant les *clusters*, il est clair qu'il n'existe pas de cohérence complète entre les pratiques, les compétences déclarées et les tâches simplifiées. Les évaluations des pratiques déclarées sont notamment indépendantes des résultats aux deux autres instruments. Cependant, nous avons constaté une certaine cohérence entre le niveau de compétence auto-déclaré des élèves et leur réussite aux tâches simplifiées, bien qu'il n'y ait pas de corrélation directe entre les compétences déclarées à un item spécifique et les résultats des élèves aux tâches simplifiées identiques.

4.3.4 Description des *clusters* à partir des profils sociodémographiques

Pour ce qui est des caractéristiques sociodémographiques des élèves, une analyse statistique a été effectuée pour évaluer s'il y avait une association entre les *clusters* et les distributions d'âge, les profils d'école, les langues parlées à la maison et le genre.

Les résultats ont montré que pour les distributions d'âge, il y avait une association significative entre les *clusters* et les âges des élèves (test exact de Fisher, $p=0,000$). Le *cluster* 1 contenait une proportion plus élevée d'élèves âgés de 15 ou 16 ans (54% du *cluster*) par rapport aux autres *clusters* où la majorité des élèves avaient 14 ans (entre 69% et 90% selon les *clusters*).

En ce qui concerne les profils d'école, il y a également une association significative entre les profils d'école des élèves et leurs *clusters* (test exact de Fisher, $p=0,000$). Le *cluster* 1 contient une proportion plus élevée d'élèves de classes professionnelles (64% du *cluster* 1 contre seulement 5% à 20% dans les autres *clusters*).

Concernant les langues parlées à la maison, il y avait une association significative entre les distributions des langues parlées à la maison et les *clusters* des élèves (test exact de Fisher, $p=0,000$). Dans le *cluster* 1, 76% des élèves déclarent parler soit français à la maison et une autre langue (40%), soit seulement une autre langue (36%). Dans les *clusters* 2, 3 et 4, entre 65% et 80% des élèves de

chaque *cluster* parlaient uniquement français à la maison. Dans le *cluster* 5, 47% des élèves parlaient uniquement français et 42% parlaient français et une autre langue.

Enfin, le test exact de Fisher n'a pas permis de conclure à une association significative entre les genres et les *clusters* ($p=0,07$).

Nous pouvons en conclure que le *cluster* 1, qui se sont autoévalués négativement et qui ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne aux tâches simplifiées contient davantage d'élèves issus de classes professionnelles (64%) que les autres *clusters*, que ces mêmes élèves parlent souvent une autre langue à la maison et qu'ils sont déjà en difficulté scolaire puisque 54% d'entre eux ont 15 ou 16 ans, ce qui signifie qu'ils ont été réorientés après un échec scolaire. Ce *cluster* contient donc majoritairement des élèves en difficultés scolaires, orientés dans des voies professionnelles, et souvent allophones.

4.4 Clustering sur les groupes COMP, PRAT et les *clusters* TS et TC

Une deuxième ACM a été entreprise pour découvrir la variété des profils constatés au croisement des *clusters* à la tâche complexe, aux tâches simplifiées, et des groupes de compétences et pratiques déclarées. Cette ACM sur 4 variables de type *clusters* a fait émerger 6 dimensions avec une *eigenvalue* supérieure à 1/4, permettant d'expliquer 71,47% de la variance totale. Les résultats sont disponibles en annexes R14 et R16.

Le *clustering* issu de cette ACM permet d'observer 4 *clusters* principaux :

- le *cluster* 1 (14 élèves) se distingue par davantage d'élèves avec un fort sentiment de compétence (COMP 4), une meilleure performance que la moyenne aux tâches simplifiées (TS 3) mais avec des scores plus faibles que la moyenne à quatre critères d'évaluation (adaptation aux destinataires via le design et la multimodalité, et l'intention de communication par le texte et le design), ce sont donc des élèves qui, bien qu'ils avaient un profil théoriquement compétent, s'en sont moins bien sortis à la tâche complexe ;
- le *cluster* 2 (11 élèves) rassemble les élèves avec davantage d'élèves avec des scores plus élevés sur l'ensemble des critères d'évidentialité à la tâche complexe et l'expression de l'intention de communication par le texte à la tâche complexe (TC 4) , mais déclarant moins de pratiques de recherche et production que la moyenne (PRAT 1) et présentant un sentiment de compétence légèrement inférieur à la moyenne (COMP 2);

- le *cluster* 3 (18 élèves) se distingue par davantage d'élèves ayant obtenu des scores plus élevés aux critères d'adaptation aux destinataires et d'énonciation de l'intention de communication (TC 3), ayant moins souvent déclaré leurs sentiments de compétence que la moyenne (COMP NA), et n'ayant pas complété l'ensemble du test de tâches simplifiées (TS NA) ou ayant moyennement réussi (TS 2), il s'agit donc majoritairement d'élèves qui s'en sont bien sortis à la tâche complexe, moyennement aux tâches simplifiées ou avec des valeurs manquantes, et qui ont rencontré des difficultés pour évaluer le sentiment de compétence ;
- le *cluster* 4 (3 élèves) se distingue par davantage d'élèves ayant obtenu des scores inférieurs à la moyenne à l'ensemble des tâches simplifiées (TS 1) et moins souvent déclaré leurs sentiments de compétence que la moyenne (COMP NA), ce qui signifie qu'il n'y a pas de cohérence particulière avec un *cluster* spécifique à la tâche complexe, ni aux pratiques déclarées.

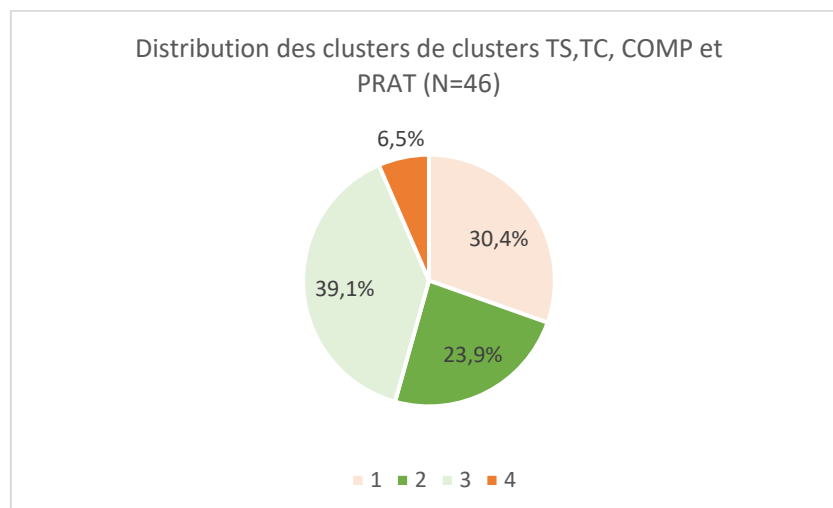


Figure 115. Distribution en proportion des *clusters* de *clusters* TS, TC, COMP et PRAT (N=46)

Sur ce camembert nous avons choisi des couleurs qui correspondent à la réussite de la tâche complexe, mais comme nous l'avons vu précédemment, la réussite de la tâche complexe n'était pas corrélée à la réussite des tâches simplifiées et à une haute évaluation de compétences déclarées, la représentation graphique n'est donc pas optimale car elle ne reflète pas des groupes cohérents. Toutefois, elle permet de constater que la majorité des élèves ont plutôt bien réussi la tâche complexe alors qu'ils n'avaient pas un profil plus compétent que les autres en tâches simplifiées et compétences déclarées.

L'analyse descriptive par *cluster* nous permet de compléter ces résultats par une analyse relative aux items d'origine.

Pour le *cluster 1*, qui pour rappel se distingue par un profil théoriquement compétent mais qui présentent des scores plus faibles à la tâche complexe, se distingue sur les items d'origine par de plus hauts niveaux de confiance pour la majorité des compétences déclarées, sauf pour créer une page sur un site web pour soi (item similaire à la tâche complexe pour lequel le *cluster 4* se montre le plus confiant), trouver les bons mots-clefs, déterminer le type du document, extraire des informations pertinentes, distinguer ce que l'on peut copier-coller, choisir un mode pour remplacer un texte, et citer la source d'un texte. Il est intéressant de noter que ce sont justement des compétences primordiales dans l'évaluation de la tâche complexe qu'ils semblent avoir échoué puisque les élèves de ce *cluster* présentent parmi les plus mauvaises moyennes pour les aspects suivants : l'intention communication (texte, multimodalité, design), l'adaptation aux destinataires par le design, l'évidentialité (texte, multimodalité et design). Notons que pour les tâches simplifiées, ils se démarquent bien des autres *clusters* par des niveaux plus élevés, sauf pour l'identification du genre d'un document (*cluster 4* en première position), le choix des contributions modales (*cluster 2* en premier), et la rédaction de textes adaptés aux destinataires (*cluster 2* en premier).

Le *cluster 2* rassemble des élèves ayant déclaré peu de pratiques médiatiques, un niveau de compétence moyen-bas, mais qui s'en sont finalement bien sortis à la tâche complexe. Il faut noter que s'ils s'en sont effectivement mieux sortis que les autres *clusters* à la tâche complexe, ils sont moins performants que les autres concernant l'intention de communication à partir du texte et de la multimodalité, l'adaptation aux destinataires par la multimodalité et le design, et l'évidentialité par la multimodalité, ils ont donc surtout assuré dans l'évidentialité et l'adaptation aux destinataires par le texte, et au niveau du design pour rendre manifeste l'intention de communication et la preuve de leurs énoncés. Pourtant, ce sont des élèves qui ont déclaré moins de pratiques générales et périphériques à la recherche et à la production. Ils ont également déclaré moins de pratiques personnelles multimodales. Concernant leur niveau de compétence déclarée, si ces élèves sont à peu près dans la moyenne concernant les compétences techniques, ils obtiennent la moyenne la plus basse concernant la création d'une page de site web pour eux ou pour l'école, la détermination du type de document, l'identification de l'auteur, l'identification du but du document, l'identification des sources, le jugement de la fiabilité, l'identification de ce qu'ils peuvent copier-coller, l'organisation de la page web, la planification de leur projet, l'harmonisation de contenus, l'exploration du logiciel ou encore l'adaptation aux destinataires.

Le *cluster 3* (18 élèves) présente un taux d'abstention de réponse élevé pour de nombreuses questions autodéclaratives de compétences, surtout la compétence générale de production d'une page de site web, et des compétences techniques de production, ou encore la compétence spécifique « repérer les sources ». Cela étant, les moyennes observées pour ce *cluster 3* ne sont pas les plus

basses, car même si une bonne partie des élèves s'est abstenue de répondre à certaines questions, lorsqu'ils ou elles se sont prononcé·e·s, iels se sont généralement déclaré·e·s compétent·e·s, à part aux compétences techniques et générales de production. Concernant les tâches simplifiées, ce *cluster* se partage entre deux *clusters* (TS NA et TS 2, c'est-à-dire des réponses manquantes et niveaux moyens de réponses aux tâches simplifiées). Il s'agit en effet du seul *cluster* avec un taux de réponses manquantes de 32,7% pour la plupart des tâches de production médiatique. Malgré tout, si l'on observe les notes de ce *cluster* par rapport aux notes des autres *clusters*, il se situe plutôt dans la moyenne haute pour la plupart des tâches de recherche, sauf pour l'identification des agents liés à la production de l'article, l'identification du statut des organisations, et le jugement de fiabilité. Pour les tâches de production, il se situe plutôt au troisième rang pour l'adaptation aux destinataires, les capacités techniques, la transmodalisation de l'image, l'extraction de contenus de l'article, l'extraction de texte redondant à l'image, la sélection de ressources multimodales et la rédaction de la légende. Concernant la tâche complexe, ce *cluster* a une moyenne basse sur le plan de l'évidentialité, mais se situe au premier rang pour l'ensemble des 6 autres aspects évalués.

Concernant le *cluster* 4, pour rappel, il est difficile de tirer des conclusions sur ce *cluster* de 3 élèves. Le *cluster* présente les plus mauvaises moyennes observées aux tâches simplifiées, sauf pour une tâche (identification du but des documents), mais sa moyenne y reste proche de la moyenne la plus faible. Ces élèves ne se sont pas prononcés concernant leurs compétences techniques de production et des compétences spécifiques comme organiser sa page web et choisir un mode pour représenter un texte. Ils présentent la moyenne la plus basse pour les compétences spécifiques de production, mais aussi des compétences spécifiques de recherche telles que repérer les sources, mettre un site dans ses favoris, ou installer des logiciels. Ils présentent néanmoins une moyenne très haute pour certaines tâches de recherche. Ces écarts extrêmes sont dus à la taille de l'échantillon.

Ces *clusters* n'ont pas de caractéristiques sociodémographiques distinctes les uns des autres, l'analyse des profils sociodémographiques des 4 *clusters* sur N=46 n'ayant démontré que des p non significatifs.

5 Corrélations entre les items relatifs à un agir critique dans les différents tests

Nous venons de voir dans les *clusters* de *clusters* sur l'ensemble des tests, que la correspondance entre la réussite des tâches simplifiées et celle de la tâche complexe n'est pas observable. Nous en déduisons que le test de la tâche complexe et le test de tâches simplifiées mesurent des objets distincts. Deux hypothèses principales peuvent alors se poser : soit ces deux types

de tests ne renvoient pas aux mêmes compétences, soit ils réfèrent théoriquement aux mêmes compétences, mais les mises en situation distinctes des différentes tâches simplifiées et de la tâche complexe influent sur l'engagement des élèves dans les tâches, et par voie de conséquence sur leur agir compétent. Nous nous concentrerons sur cette seconde hypothèse au départ de notre analyse qualitative, mais avant cela, étant donné que nous avons axé l'évaluation de la tâche complexe vis-à-vis de l'agir critique des élèves en situation, au départ des critères d'intention de communication, ou plutôt de pertinence-intention, comme nous l'avons finalement nommé dans un article à paraître (Bihl, à paraître, disponible en annexe A4), d'adaptation aux destinataires (pertinence-destinataire dans l'article) et d'évidentialité, il nous semble intéressant de vérifier si les compétences plus directement liées à l'agir critique sont liées à la réussite de ces mêmes items en tâche complexe. Afin de vérifier cette dernière possibilité, nous avons souhaité observer la relation plus précise entre des items évalués en tâche complexe et en tâches simplifiées, mais également en déclarations de compétences et de pratiques qui sont censés se correspondre.

Nous avons sélectionné au sein des questionnaires des items qui nous paraissent plus fondamentalement liés à un agir critique que ce soit en recherche d'information ou en production médiatique, en repartant du cadrage théorique effectué dans le chapitre 3 de cette thèse distinguant évaluation de la pertinence et de la fiabilité en recherche d'information, et évidentialité et pertinence énonciative en production.

5.1 Test des corrélations entre l'évaluation de la pertinence et à la pertinence énonciative

Dans le cadre théorique, nous avons expliqué que pour évaluer la pertinence d'un document, d'un outil, un adolescent doit savoir :

- caractériser son besoin d'information et le formuler ;
- identifier la correspondance entre les informations d'un document, un outil et le besoin d'information décrit a priori (au stade de l'examen des résultats) ;
- évaluer en quoi les informations contenues dans le document permettent de réduire l'incertitude relative au problème posé par l'élève, de remplir l'objectif fixé ou l'aider dans sa prise de décision ;
- évaluer en quoi les informations du document permettent de répondre à ses intentions, ses buts et motivations.

Dans un article à paraître, nous avons retravaillé la conceptualisation théorique de l'évaluation de l'agir critique dans les productions, passant des critères « intention de communication » au critère

de « pertinence-intention » et du critère « adaptation aux destinataires » au concept de « pertinence-destinataire » à partir de la conception du macro-critère de la pertinence énonciative, dont nous avons explicité les composantes ainsi :

	TEXTE	MULTIMODALITÉ	DESIGN
Evidentialité	• Mettre en évidence la source des énoncés • Rendre manifeste la fiabilité de ces énoncés		
Pertinence énonciative	Pertinence-intention : • Rendre l'énonciation pertinente au regard du thème - contexte d'énonciation. • Rendre l'énonciation pertinente au regard de l'intention de communication		
	Pertinence-destinataire : • Créer un rapport effet/effort cognitif positif pour le destinataire • Capter l'attention du destinataire		

Tableau 18. Vue synthétique des critères d'évaluation de l'agir critique en production

Nous avons sélectionné un ensemble de compétences et pratiques déclarées, ainsi que des tâches simplifiées et les aspects de la tâche complexe que nous considérons liées à ces compétences d'évaluation de la pertinence en recherche et de la pertinence énonciative en production (cf. liste complète en annexe R21). L'objectif est d'observer de potentielles corrélations⁵³ entre les compétences déclarées, pratiques et aspects de la tâche complexe renvoyant à un aspect de l'évaluation de la pertinence. Très peu de corrélations se sont avérées significatives (cf. annexe R17). Ce sont deux pratiques déclarées qui se démarquent :

- La pratique « Tu vérifies si le sujet du document correspond à ce que tu cherches » semble corrélée légèrement, entre 0,200 et 0,280, avec la réussite des tâches suivantes : identification des contradictions entre deux vidéos, extraction de contenus pertinents, jugement de pertinence dans une liste de résultats, rédaction de texte à destination d'enseignants, rédaction d'une légende et transmodalisation d'une image.
- La pratique « évaluer, une fois ta production terminée, si elle est complète et facile à comprendre et à utiliser » est corrélée légèrement avec la réussite de l'extraction de contenus pertinents et la transmodalisation de l'image ($\tau=0,249$ pour les deux), et la capacité à exprimer un projet de communication clair pour le destinataire (critère 2 de l'évaluation de la tâche

⁵³ Les corrélations ont été calculées sur SPSS par le test de corrélation de Kendall. Le test de corrélation de Kendall est une mesure statistique de la corrélation de rang entre deux variables aléatoires. Il permet d'obtenir le tau de Kendall (ou τ de Kendall) qui mesure l'association entre ces deux variables. Si deux variables X et Y sont dépendantes, alors $\tau = 1$ ou $\tau = -1$. Le tau de Kendall est très similaire au coefficient de corrélation de rang de Spearman. Toutefois, le Tau de Kendall doit être préféré à la corrélation de Spearman lorsqu'il y a très peu de données avec de nombreuses égalités de rangs.

simplifiée de rédaction d'une affichette pour les enseignants) ($\tau=0,204$), et encore plus légèrement avec d'autres aspects de la rédaction de l'affichette et avec la rédaction d'une légende ($\tau=0,152$).

Nous pouvons donc noter qu'aucune compétence déclarée n'est ici corrélée à la réussite ni des tâches simplifiées, ni des aspects correspondants en tâche complexe.

5.2 Test des corrélations entre l'évaluation de la fiabilité et l'évidentialité

Pour rappel, nous avons caractérisé deux façons principales d'évaluer la fiabilité de documents :

- Évaluer la fiabilité de la source en examinant l'autorité des auteurs/producteurs selon leur réputation, par les pairs, les autorités informelles ou institutionnelles, le nombre de produits publiés, leur qualité, leur notoriété actuelle.
- Vérifier l'information en la croisant avec des informations issues de sources jugées fiables

L'examen de l'autorité de l'énonciateur suppose deux compétences pré-requises :

- Identifier le genre du document (article de journal, blog etc.)
- Identifier l'auteur/producteur du document

Par ailleurs, la vérification de l'information implique également deux compétences :

- Repérer les sources utilisées quand il y en a
- Vérifier l'information en consultant plusieurs sites jugés fiables

Cet ensemble de compétences est indirectement lié à la compétence relative à l'évidentialité dans le contexte de la tâche complexe qui consiste à rendre manifeste la fiabilité de ce que l'on énonce par ces différents moyens :

- d. Etablir son degré d'expertise sur le sujet
- e. Renvoyer le lecteur aux énoncés-sources
 - i. Gérer la polyphonie : transparence sur ce qui est copié-collé vs. ce qui est reformulé vs. ce qui est original
 - 1. Rendre manifeste ses citations
 - 2. Identifier les auteurs de ses sources
 - ii. Rendre manifeste la fiabilité de ses sources

- f. Rendre manifeste sa propre neutralité, ou sa subjectivité (e.g. opinions), et celle de ses sources

Nous avons donc cherché à vérifier parmi les compétences et pratiques déclarées liées à l'évaluation de la fiabilité ou directement à l'évidentialité, lesquelles étaient corrélées avec les performances des élèves aux tâches simplifiées et aspects de la tâche complexe liés à ces compétences.

Le tableau de corrélation est disponible dans l'onglet « Fiabilité et évidentialité » du document disponible en annexe R17. Dans le tableau de corrélations, nous constatons que très peu de déclarations de pratiques ou compétences sont corrélées aux performances liées de façon significative. Un sentiment de compétence semble se démarquer, pour l'item « citer la source d'un texte », corrélé de façon significative ($p < 0,005$) avec cinq tâches simplifiées : l'évaluation du genre de documents dans une liste de résultats web, l'identification du but de vidéos, l'identification de l'intention de communication d'images et vidéo, l'identification des agents liés à la production de l'article, et de façon plus précise l'identification de l'auteur d'un article au sein de cette tâche. Néanmoins, excepté cette dernière tâche corrélée à 0,302 avec la compétence déclarée en question, toutes les autres tâches n'y sont corrélées que très modérément (τ entre 0,180 et 0,220). L'évaluation du jugement de fiabilité est également légèrement corrélée avec cette même compétence déclarée ($\tau < 0,200$). Cela signifie donc qu'il s'agit du sentiment de compétence le plus discriminant pour la réussite des tâches simplifiées, cela peut être dû notamment à une autoévaluation plus adéquate de la plupart des élèves sur cette compétence déclarée. Une hypothèse explicative peut être que cet item est moins ambigu que d'autres items de compétences déclarées. Une autre hypothèse peut être que cette compétence serait plus discriminante que les autres, c'est-à-dire que le fait de savoir citer la source est effectivement plus déterminant pour réussir l'ensemble des tâches que les autres compétences évaluées, mais l'échec massif à la tâche de citation de la source nous fait émettre des réserves sur cette dernière hypothèse.

La performance à l'évaluation de la fiabilité en tâches simplifiées apparaît par ailleurs corrélée avec deux sentiments de compétence : « choisir une image, un enregistrement audio ou une vidéo pour compléter un texte » ($\tau = 0,201$) et « rédiger un texte qui complète une image, une vidéo ou un enregistrement audio » ($\tau = 0,217$), ce qui semble indiquer que le sentiment de savoir compléter des documents serait lié à la capacité réelle d'évaluer la fiabilité de documents, témoignant éventuellement de compétences d'analyse de documents (compétences d'analyse critique). La compétence déclarée "choisir un mode pour remplacer un texte" est pour sa part fortement corrélée à la réussite de l'évidentialité du point de vue du texte dans la tâche complexe ($\tau = 0,421$), résultat qui va dans le même sens d'une relation entre sentiment de compétence en production multimodale et capacité effective au jugement de fiabilité et à l'évidentialité. Cela étant, ces résultats sont trop disparates, les

corrélations significatives restent majoritairement aux alentours de 0,200, ce qui est très modéré, et il faudrait mener davantage d'analyses pour élaborer un set de compétences d'analyse critique cohérent. Dans tous les cas, ce test révèle à tout le moins l'absence de corrélation entre des sentiments de compétence envers des items comme « repérer le but du document », « déterminer le type de document », « identifier qui a fait le document », « déterminer la fiabilité de documents » ou encore « repérer les sources utilisées par l'auteur·e » et les performances réelles en situation de tâches simplifiées. Nous discuterons ces résultats plus particulièrement dans la section suivante.

6 Synthèse des résultats des analyses quantitatives

La synthèse des résultats de l'analyse quantitative révèle plusieurs observations significatives. Afin de nous assurer de ne pas oublier les résultats significatifs, au regard de la quantité de tests et de variables analysées en leur sein, nous souhaitons résumer les résultats vis-à-vis de chaque question de recherche annoncée en début de chapitre.

QR 1.1 : Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les sentiments de compétence spécifiques et globaux déclarés en RI et en PM ?

Les résultats de l'étude mettent en évidence plusieurs apports significatifs. Tout d'abord, il est observé une confiance supérieure des participant·e·s dans leurs compétences en recherche d'information par rapport à celles en production de pages web. En effet, ces derniers se sentent plus capables de réaliser des tâches de recherche d'information que des tâches de production médiatique, avec des écarts importants dans niveaux de compétences déclarés entre ces deux domaines. De plus, les résultats indiquent une confiance plus élevée des participant·e·s dans leurs compétences techniques de recherche d'information par rapport à celles de production médiatique. Cette différence de confiance pourrait expliquer en partie le faible sentiment de compétence général en production médiatique. En outre, les élèves se sont déclarés moins capables de compétences techniques en production médiatique qu'en recherche d'information, ce qui pourrait contribuer au faible sentiment de compétence général dans ce domaine. Cependant, il est à noter que les compétences de production médiatique d'ordre non technique semblent être mieux valorisées que certaines compétences spécifiques de recherche, notamment celles liées au jugement de fiabilité. En résumé, ces résultats soulignent l'importance de mieux comprendre les disparités dans les compétences et les niveaux de confiance des participant·e·s, ainsi que l'impact potentiel des compétences techniques et non

techniques sur le sentiment de compétence général dans les domaines de la recherche d'information et de la production médiatique. Dans la sous-section suivante, nous mettons en discussion ces résultats avec d'autres études portant sur des évaluations similaires (Hatlevik *et al.*, 2013; 2015; 2016; Porat *et al.*, 2018; Aesaert *et al.*, 2017).

QR 1.2 : Quelles relations sont observables entre l'ensemble des sentiments de compétence autoévalués ?

L'analyse bivariée montre globalement que les élèves s'évaluant positivement dans un domaine de compétence ont tendance à s'évaluer également positivement dans d'autres domaines. Ce constat est particulièrement pertinent en raison du grand nombre de corrélations significatives observées entre les items d'un même sous-groupe de questions (au sein d'une même mise en situation). De plus, des corrélations significatives, bien que plus disparates, ont été observées entre des items issus de différentes mises en situation, notamment entre les activités générales de recherche et les actions spécifiques liées au jugement de pertinence.

Cependant, une compétence spécifique, la citation des sources dans le contexte de production, semble être beaucoup moins corrélée avec les autres sentiments de compétence. Cet item présente de faibles corrélations avec l'ensemble des compétences génériques (de recherche et de production), ainsi qu'avec l'ensemble des compétences spécifiques de recherche.

Un dernier constat intéressant est que certaines compétences d'énonciation en production montrent une corrélation avec des compétences relatives à l'évaluation de la pertinence et de la fiabilité en recherche. Cela pourrait être dû au fait qu'il s'agit de compétences relevant de la littératie en général, un point que nous approfondirons dans la partie discussion.

QR 1.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir des sentiments de compétence exprimés ?

Nous avons vu que trois principaux *clusters* se distinguaient : un premier *cluster* (70 élèves) représente des élèves qui ont un sentiment de compétence assez élevé, tant en production qu'en recherche d'information et compétences techniques. Un second *cluster* se distingue (*cluster* 4, 44 élèves) et présente un sentiment de compétence inférieur à la moyenne, notamment pour certaines compétences spécifiques en recherche et production, les compétences techniques et une compétence générale de production. Un troisième *cluster* (*cluster* 2, 29 élèves) représente les élèves qui se sont davantage abstenus de se prononcer sur leur sentiment de compétence (pour 13 variables sur 38). Un quatrième *cluster*, bien plus petit (*cluster* 6, 7 élèves) témoigne d'un sentiment de compétence plus

faible que la moyenne sur un grand nombre de variables (25 sur 38) et quelques réponses manquantes. Un cinquième *cluster* dans l'ordre décroissant (*cluster* 3, 3 élèves) ressemble au *cluster* 2 avec davantage d'abstention encore (17 variables sur 38). Le dernier *cluster* (*cluster* 5, 2 élèves) se caractérise également par plus d'abstention sur son sentiment de compétence pour 5 variables dont deux compétences générales.

Afin de vérifier les corrélations entre sentiment de compétence global et performance en tâches simplifiées et tâche complexe, nous avons dû écarter le *cluster* 2, 3 et 5, soit un total de 34 élèves sur 155 de la suite des analyses⁵⁴.

QR 1.4 : Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique ?

Les résultats des analyses de pratiques déclarées mettent en lumière plusieurs points significatifs. Tout d'abord, les pratiques générales des élèves semblent correspondre à leurs déclarations de compétence générale : la majorité des élèves déclarent fréquemment effectuer des recherches en ligne, tant simples que complexes, dans un contexte personnel, tandis que la création de pages web est beaucoup moins fréquente, aussi bien dans un contexte personnel que scolaire. Les pratiques périphériques à la recherche d'information en ligne, comme regarder des tutoriels ou vidéos explicatives, sont courantes. En revanche, les pratiques périphériques à la production d'une page web sont peu fréquentes. En ce qui concerne les pratiques spécifiques à la recherche d'information, la vérification de la pertinence est courante, mais l'évaluation de la fiabilité est moins fréquente. Pour ce qui est de la production médiatique, les élèves planifient généralement leur projet et évaluent leur production finale, mais l'organisation de la production semble moins fréquente. Enfin, en matière d'appropriation en contexte de production, beaucoup d'élèves intègrent des extraits de texte sans les reformuler, mais moins de la moitié citent toujours la source des textes utilisés.

QR 1.5 : Quelles corrélations sont observables entre l'ensemble des pratiques déclarées ?

Les analyses des corrélations entre les pratiques déclarées révèlent plusieurs tendances significatives. Pour les pratiques générales liées à la recherche d'information et à la production médiatique, les activités de recherche en ligne sont fortement corrélées, mais moins avec la création

⁵⁴ Il pourrait être intéressant d'observer si leurs résultats aux tâches simplifiées et complexe diffèrent des autres groupes, ce que nous avons évité de faire dans cette thèse pour éviter la dispersion des analyses.

de pages web. Les pratiques périphériques à la recherche d'information montrent des corrélations variées, avec une forte corrélation entre se renseigner sur l'actualité et consulter des forums de discussion. Les pratiques spécifiques à la recherche d'information, axées sur l'évaluation de l'information, sont largement corrélées entre elles, bien que certains aspects comme la vérification de la pertinence soient moins corrélés avec l'identification des sources ou du but du document. Les pratiques périphériques liées à la production médiatique montrent des corrélations élevées, à l'exception de l'item « tenir son propre blog ». Les pratiques multimodales de production médiatique sont fortement corrélées, indiquant que les élèves qui produisent un type de document ont tendance à en produire d'autres. Enfin, les pratiques spécifiques de production médiatique sont également fortement corrélées, avec des liens significatifs entre l'harmonisation des contenus, l'évaluation de la complétude et de la compréhensibilité, et la prise en compte des destinataires. Les pratiques d'évidentialité montrent des corrélations élevées entre la citation des sources de texte et d'images, mais une corrélation plus faible entre la reformulation des contenus et la citation des sources.

En comparant les corrélations entre items de différents sous-groupes de questions, nous avons découvert que la création de pages web dans le cadre scolaire est fortement corrélée avec toutes les pratiques multimodales. Pour les pratiques spécifiques liées à la recherche d'information, des corrélations plus faibles sont observées avec d'autres groupes, bien que certaines pratiques comme la vérification des informations en ligne soient corrélées avec toutes les pratiques spécifiques de production médiatique. Les pratiques périphériques liées à la production médiatique présentent des corrélations faibles avec les autres groupes, à l'exception des pratiques multimodales, notamment la création de textes numériques et de vidéos explicatives. Pour les pratiques spécifiques de production médiatique, l'organisation de la production pour faciliter la consultation se distingue par ses nombreuses corrélations avec d'autres items, bien que la non-réponse à cet item par certains élèves puisse biaiser les résultats. Enfin, dans le groupe des pratiques d'évidentialité, les pratiques de citation des sources sont corrélées avec d'autres items, notamment ceux liés à l'évaluation de la fiabilité et des pratiques de production multimodale.

En résumé, les résultats suggèrent une relation entre les pratiques de production médiatique, l'évaluation de la fiabilité et de l'évidentialité, et indiquent que les élèves qui déclarent des pratiques de production plus fréquentes ont tendance à s'évaluer positivement vis-à-vis des pratiques liées à la fiabilité et à l'évidentialité.

QR 1.6 : Quels profils peut-on distinguer à partir des pratiques déclarées ?

L'analyse par *clusters* a permis de distinguer quatre groupes d'élèves en fonction de leurs pratiques déclarées. Le *cluster* 1 (13 élèves) se caractérise par des proportions élevées de non-réponses aux pratiques générales et périphériques liées à la recherche d'information et à la production médiatique. Le *cluster* 2 (66 élèves) déclare moins de pratiques générales et périphériques de recherche et production, mais recherche plus souvent des renseignements sur les réseaux sociaux et mène des recherches complexes pour soi. Le *cluster* 3 (68 élèves) présente des proportions élevées de pratiques générales et périphériques en recherche, mais moins de pratiques périphériques de production que la moyenne des élèves, tandis qu'une minorité, dans le *cluster* 4 (5 élèves), déclare plus de pratiques périphériques à la production médiatique que la moyenne. L'analyse descriptive de chaque *cluster* révèle des différences significatives dans les déclarations de pratiques. Par exemple, bien que le *cluster* 4 déclare plus de pratiques périphériques à la production médiatique, il semble moins orienté vers la production de textes ou d'images et montre moins d'attention à l'évaluation de la fiabilité. De même, le *cluster* 2 déclare moins de pratiques générales et périphériques de recherche et production, mais montre une attention particulière à certains aspects spécifiques lors de ses pratiques de recherche et de production, anticipant de fait la complexité de ces résultats pour permettre une analyse comparative globale avec les performances aux tâches simplifiées et à la tâche complexe.

En conclusion, bien que les *clusters* révèlent des différences dans les pratiques déclarées, ces distinctions ne semblent pas être corrélées avec une plus grande attention à l'évaluation de la fiabilité ou à la mise en œuvre d'actions spécifiques lors de la production médiatique.

QR 2.1 : Quels niveaux et disparités de réussite aux différentes tâches simplifiées proposées ?

L'analyse descriptive des performances des élèves aux tâches simplifiées révèle des tendances distinctes. À première vue, la tâche d'identification du genre des documents a été globalement réussie, bien que certains genres aient été plus facilement identifiés que d'autres. Il semble que l'identification du type de document ait été plus aisée que l'identification de l'énonciateur, suggérant un manque de connaissance du monde médiatique chez les élèves. La tâche d'identification des mots-clés pour une requête sur un moteur de recherche a été écartée des analyses en raison de la diversité des réponses et de leur manque de corrélation avec d'autres réussites. Pour l'identification des agents impliqués dans la production d'un article, les élèves ont montré des lacunes en particulier concernant

l'identification des sources d'information. La tâche de jugement de pertinence des résultats d'une page web a montré des résultats variables, avec une meilleure identification de certains types de contenus par rapport à d'autres. Les tâches d'identification du choix du mode de communication de l'information, d'extraction de texte redondant à une image, et d'identification de l'intention de communication des images ont été relativement bien réussies par les élèves. En revanche, les élèves ont rencontré des difficultés avec la tâche d'extraction de contenus pertinents à partir d'un article, avec une majorité d'élèves obtenant des scores faibles. La tâche d'identification des contradictions entre deux vidéos a été relativement bien réussie par les élèves, tandis que l'identification du but des vidéos a été particulièrement réussie. En ce qui concerne la tâche d'identification du statut des organisations, les élèves ont eu plus de difficulté à identifier le statut de certaines organisations. La tâche de jugement de fiabilité a révélé des difficultés chez les élèves à fournir une justification adéquate pour leurs réponses, en particulier concernant le troisième critère d'évaluation. Les tâches de rédaction d'une affichette adaptée aux destinataires et de sélection d'une image adaptée ont montré des résultats satisfaisants pour le texte, mais le choix d'image a été écarté en raison de la complexité de son évaluation et son absence de corrélation avec toute autre tâche. Enfin, les tâches d'insertion d'éléments dans un espace de création web, de sélection de ressources multimodales, de rédaction de légendes et de transmodalisation d'une image ont également présenté des difficultés pour les élèves, avec des scores moyens relativement bas.

En résumé, les élèves ont généralement bien réussi certaines tâches, comme l'identification du genre des documents, du but des vidéos, des contradictions entre deux vidéos, la rédaction d'une affichette adaptée aux destinataires, l'identification du choix du mode communiquant l'information et l'identification de l'intention de communication d'images et vidéos, mais ont rencontré des difficultés avec d'autres, notamment dans l'évaluation de la fiabilité de l'information, l'identification du statut des deux organisations, le jugement de pertinence de certains résultats de recherche dans une liste de résultats, le jugement de pertinence de documents consultés, la rédaction de la légende d'une image, l'extraction de texte redondant à une image, l'insertion d'éléments dans un espace de création web, la sélection de ressources multimodales pour expliquer une règle du jeu, la citation des sources d'un article et d'une image, et dans la sélection de contenus pertinents (tâche très discriminante) ou encore la tâche de transmodalisation d'une image.

QR 2.2.: Quelle relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées ?

L'analyse des corrélations entre les tâches simplifiées révèle une faible interconnexion entre les compétences évaluées. Seulement 24,6% des corrélations dépassent un seuil de 0,3 sur un total de

171 corrélations. Certaines tâches, telles que le choix des mots-clés pour la recherche web et des images en fonction du destinataire, ne montrent aucune corrélation avec d'autres.

La tâche la plus fortement corrélée est l'identification des agents impliqués dans la production d'un article, liée à 12 des 18 autres tâches. Ensuite, l'identification du genre des résultats et des contradictions entre deux vidéos montrent également des corrélations significatives.

Cette analyse suggère une complexité dans les relations entre les compétences évaluées. Des analyses plus approfondies, comme l'analyse en composantes principales, sont nécessaires pour identifier des groupes de compétences et comprendre les niveaux des élèves par rapport à ces groupes.

QR 2.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des tâches simplifiées ?

L'analyse par *clusters* des tâches simplifiées révèle trois groupes distincts d'élèves avec des caractéristiques spécifiques. Le *cluster* 1 (30 élèves) se distingue par des performances globalement plus faibles dans toutes les tâches simplifiées. Cependant, quelques *outliers* semblent avoir obtenu de meilleures notes dans certaines tâches spécifiques, notamment celles liées à la sélection de ressources complémentaires et à la rédaction adaptée aux destinataires. Le *cluster* 2 (63 élèves) présente des compétences techniques moins développées, notamment en ce qui concerne l'insertion de contenu et la rédaction de légendes. En revanche, il excelle dans l'identification du but des vidéos et dans la rédaction adaptée aux destinataires. Le *cluster* 3 (54 élèves) se distingue par des performances globalement meilleures dans toutes les tâches, avec une homogénéité des résultats, à l'exception du jugement de fiabilité où l'écart-type est plus élevé. Ce groupe se caractérise par des compétences équilibrées dans l'ensemble des exercices.

L'analyse montre que les *clusters* sont statistiquement significativement différents les uns des autres en termes de performances globales aux tâches simplifiées. Les moyennes de chaque *cluster* suivent un modèle cohérent où le *cluster* 1 a les scores les plus bas, suivis du *cluster* 2 et enfin du *cluster* 3.

QR 3.1 : Quels différents niveaux de performance sont observables au départ des productions ?

Les aspects de la production les mieux réussis par les élèves sont deux aspects relatifs à l'intention de communication et à l'adaptation aux destinataires, par le biais du texte et de la multimodalité, réussis au moins partiellement à plus de 82%. Les aspects les moins bien réussis sont les critères d'évidentialité par le biais du design et du texte, non remplis respectivement à 84,8% et

65,2%. Globalement, les critères ont été moins bien remplis par le biais du design. Il est donc possible de distinguer les deux critères de l'évaluation les plus facilement réussis : l'énonciation de l'intention de communication par le biais du texte et de la multimodalité, et l'adaptation aux destinataires par le biais du texte de la multimodalité, des deux critères les moins bien réussis : la gestion du design, que ce soit pour énoncer l'intention de communication, adapter aux destinataires ou mettre en évidence la fiabilité de sa production et enfin le critère d'évidentialité via le texte et la multimodalité.

QR 3.2 : Quelle relation entre la performance aux différents critères d'évaluation ?

Quasiment tous les items relatifs à l'intention de communication et l'adaptation aux destinataires, que ce soit sur le plan du texte, de la multimodalité ou du design, sont corrélés entre eux, ce qui indique que la réussite d'un de ces critères est corrélée à la réussite des autres, du point de vue de l'évaluation effectuée, tout au moins. Les items relatifs à l'évidentialité sont pour leur part moins souvent corrélés à d'autres items. Plus particulièrement, l'évidentialité sur le plan du design n'est apparemment que très faiblement corrélée aux autres items ($r_s < 0,3$). Quant à l'évidentialité sur le plan du texte, elle n'est corrélée qu'à l'adaptation aux destinataires sur le plan du design ($r_s = 0,402$).

QR 3.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des productions ?

L'analyse des *clusters* pour la tâche complexe révèle quatre groupes distincts d'élèves avec des performances variables. Le *cluster* 1 (13 élèves) regroupe des élèves ayant obtenu les scores les plus faibles sur la plupart des critères évalués, à l'exception de l'évidentialité via le design et l'adaptation aux destinataires via la multimodalité. Le *cluster* 2 (9 élèves) regroupe des élèves ayant obtenu des scores inférieurs à la moyenne dans plusieurs aspects, notamment l'adaptation aux destinataires via le design et la multimodalité, ainsi que l'intention de communication par le texte et le design. Le *cluster* 3 (18 élèves) comprend des élèves ayant obtenu des scores élevés dans l'adaptation aux destinataires et l'énonciation de l'intention de communication, mais plus faibles dans l'évidentialité par le design. Le *cluster* 4 (6 élèves) regroupe des élèves ayant obtenu des scores élevés dans l'évidentialité et l'intention de communication par le texte, mais moins bons dans certains aspects d'adaptation aux destinataires.

L'analyse montre une corrélation significative entre le *clustering* et les scores globaux des élèves à la tâche complexe. Bien que certains *clusters* présentent des recouvrements dans leurs performances, le *clustering* permet de différencier les tâches réussies ou échouées par les élèves de ces différents groupes. Les différences entre les *clusters* 1 et 2 d'un côté, et 3 et 4 de l'autre, sont

statistiquement significatives, ce qui indique une variation notable dans les compétences des élèves entre ces groupes.

Ces résultats mettent en lumière l'hétérogénéité des performances des élèves dans la réalisation de la tâche complexe, et notamment un écart de performance entre les aspects de l'évaluation liés à l'intention de communication et à l'adaptation aux destinataires d'une part, et les aspects liés à l'évidentialité d'autre part, ce qui souligne l'importance de prendre en compte ces variations lors de l'analyse des profils des élèves et de la conception des programmes d'enseignement.

QR 4.1 : Quelle corrélation entre les profils aux différents tests un à un ?

Les comparaisons entre les profils aux différents tests ont permis de mettre en évidence plusieurs observations importantes. Aucune association significative n'a été identifiée entre les compétences déclarées et les pratiques déclarées des élèves, les proportions d'élèves dans les différents groupes de compétences déclarées variant sans qu'une relation claire avec les pratiques déclarées n'émerge. Ainsi, le niveau de compétence déclaré n'a pas été directement associé aux profils de pratiques dégagés. Entre les compétences déclarées et les tâches Simplifiées, une association significative a été observée entre les groupes de compétences déclarées et les *clusters* distinguant les niveaux de réussite des élèves aux tâches simplifiées ($p = 0,002$). Cela signifie que les élèves appartenant au groupe s'étant déclaré plus compétent que la moyenne des élèves, ont mieux réussi les tâches simplifiées que la moyenne des élèves également. Cependant, entre les compétences déclarées et la tâche complexe, aucune corrélation significative n'a été observée entre les groupes de compétences déclarées et les *clusters* issus de la tâche complexe. Cela suggère que le sentiment de compétence déclarée des élèves n'a pas été directement lié à leur réussite aux aspects évalués dans la tâche complexe. Aucune association significative n'a été trouvée non plus entre les groupes de pratiques déclarées et les *clusters* des tâches simplifiées. De même, aucune association significative n'a été observée entre les groupes de pratiques déclarées et les *clusters* de la tâche complexe. Cependant, nous avons remarqué que le plus grand nombre d'élèves ayant déclaré de nombreuses pratiques de recherche appartenait au *cluster* des élèves ayant réussi majoritairement la tâche complexe. Cela suggère une possible influence des pratiques déclarées sur la réussite de la tâche complexe, bien que la corrélation ne soit pas significative (ce qui peut être lié à la taille d'échantillon). Aucune association significative n'a été trouvée entre les *clusters* de la tâche complexe et les *clusters* des tâches simplifiées. Cependant, des observations intéressantes ont été faites, notamment le fait que les élèves du *cluster* ayant moins bien réussi la tâche complexe ne font pas partie du *cluster* ayant moins bien réussi les tâches simplifiées. De plus, la répartition des élèves dans les différents *clusters* de tâches complexes

n'a pas été uniforme parmi les *clusters* des tâches simplifiées, suggérant l'existence d'autres facteurs influençant la réussite à la tâche complexe.

En résumé, ces analyses ont permis de mettre en lumière des relations complexes entre les différents profils des élèves et leur réussite aux différentes tâches. Bien que certaines associations aient été observées, d'autres facteurs non mesurés peuvent également influencer les performances des élèves. Des analyses qualitatives supplémentaires seront nécessaires pour mieux comprendre ces relations et leurs implications dans la conception des programmes d'enseignement.

QR 4.2 : Quelle relation observable entre les profils dégagés dans l'échantillon de taille N=155 entre les pratiques déclarées, compétences déclarées et tâches simplifiées ?

Le *clustering* des *clusters* concernant les compétences, les pratiques déclarées et les résultats aux tâches simplifiées contribue à l'analyse des données de plusieurs façons. Tout d'abord, il permet l'identification des *clusters* principaux : le *cluster* 1 (25 élèves) composé d'élèves qui se sont auto-évalués négativement et ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne aux tâches simplifiées, le *cluster* 2 (75 élèves) composé d'élèves ayant obtenu des résultats moyens aux tâches simplifiées et s'étant auto-évalués moyennement, le *cluster* 3 (5 élèves) composé d'élèves ayant déclaré plus de pratiques de production, mais sans profil distinct en termes de compétences déclarées, de réussite aux tâches simplifiées et à la tâche complexe, le *cluster* 4 (31 élèves) composé d'élèves s'étant auto-évalué-e-s hautement compétent-e-s et ayant mieux réussi les tâches simplifiées que la moyenne des élèves, et enfin, le *cluster* 5 (19 élèves) composé d'élèves avec des données manquantes dans les pratiques et les tâches simplifiées. Décrivant les performances à la tâche complexe de ces *clusters*, nous avons remarqué que les élèves du *cluster* 2 ont mieux réussi que ceux du *cluster* 1, mais moins bien que ceux du *cluster* 4 sur plusieurs aspects de la tâche complexe, notamment ceux liés à l'intention de communication et à l'adaptation aux destinataires. Concernant leurs profils sociodémographiques, les élèves du *cluster* 1 étant plus âgés (15-16 ans) et issus de classes professionnelles. Ils sont également plus susceptibles de parler français et une autre langue à la maison. En revanche, aucune association significative n'a été trouvée avec le genre.

En résumé, le *clustering* des *clusters* relatif aux compétences déclarées, pratiques déclarées et tâches simplifiées (N=155) a permis de mettre en évidence des profils distincts d'élèves en fonction de leurs auto-évaluations de compétences, de pratiques déclarées et de performances aux tâches simplifiées. Ces analyses fournissent des indications précieuses sur les facteurs influençant la réussite

des élèves et soulignent l'importance de prendre en compte divers aspects lors de l'évaluation des compétences et des performances des élèves.

QR 4.3 : Quelle relation observable entre les profils dégagés dans l'échantillon de taille N=49 entre les pratiques déclarées, compétences déclarées, les tâches simplifiées et la tâche complexe ?

Le deuxième *clustering* de *clusters*, réalisé sur un échantillon de N=49, incluant la tâche complexe en plus des autres tests, a révélé quatre *clusters* principaux. Le *cluster* 1 (14 élèves) se caractérise par une autoévaluation de compétences élevée (COMP 4), une réussite moyenne aux tâches simplifiées (TS 3) et une performance moindre à la tâche complexe (TC 2). Ces élèves semblent rencontrer des difficultés spécifiques dans la communication intentionnelle et l'adaptation aux destinataires dans la tâche complexe. Le *cluster* 2 (11 élèves) regroupe des élèves ayant déclaré peu de pratiques médiatiques (PRAT 1), un niveau de compétence moyen-bas (COMP 2), mais une réussite supérieure à la moyenne à la tâche complexe (TC 4), notamment en ce qui concerne l'évidentialité. Le *cluster* 3 (18 élèves) se distingue par une réussite satisfaisante à la tâche complexe (TC 3), une variabilité dans les compétences déclarées (COMP NA), et une performance moyenne aux tâches simplifiées (TS 2), avec un nombre significatif de réponses manquantes. Le *cluster* 4 (3 élèves) présente des résultats difficiles à interpréter en raison de sa petite taille. Ils ont globalement des performances faibles aux tâches simplifiées, mais leur profil exact reste difficile à déterminer.

L'analyse détaillée des items originaux révèle des nuances intéressantes pour chaque *cluster*. Par exemple, le *cluster* 1, bien que confiant dans ses compétences, présente des difficultés spécifiques dans la communication de l'intention de communication et l'adaptation aux destinataires dans la tâche complexe. Le *cluster* 2, malgré un niveau de compétence déclarée moyen-bas et peu de pratiques médiatiques, se démarque positivement dans la tâche complexe, notamment par le critère d'évidentialité. Le *cluster* 3 montre une variabilité dans les compétences déclarées, mais une réussite globalement satisfaisante à la tâche complexe, bien que la participation aux tâches simplifiées soit variable. Enfin, le *cluster* 4 présente des performances difficiles à interpréter en raison de la petite taille de l'échantillon. Les *clusters* ne présentent pas de caractéristiques sociodémographiques distinctes les uns des autres, comme indiqué par l'analyse des profils sociodémographiques sur un échantillon de N=46, où aucun résultat significatif n'a été trouvé. Finalement, cette analyse nous semble moins pertinente que la précédente, notamment en raison de la taille d'échantillon.

QR 5.1 : Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la pertinence en recherche et à la pertinence énonciative en production ?

Les analyses réalisées dans le cadre de cette étude sur les relations entre le sentiment de compétence, les pratiques et les tâches liées à l'évaluation de la pertinence en recherche et de la pertinence énonciative en production ont permis d'identifier deux pratiques déclarées significativement corrélées aux performances dans certaines tâches spécifiques. Tout d'abord, la pratique consistant à vérifier si le sujet du document correspond à ce que l'on recherche a montré une légère corrélation avec le succès dans diverses tâches telles que l'identification des contradictions entre vidéos, l'extraction de contenus pertinents, le jugement de pertinence dans une liste de résultats, la rédaction de texte à destination d'enseignants, la rédaction de légendes et la transmodalisation d'images. Ensuite, la pratique d'évaluer, une fois la production terminée, si elle est complète, facile à comprendre et à utiliser a également été associée de manière légère à certaines performances, notamment dans l'extraction de contenus pertinents, la transmodalisation d'images et la capacité à exprimer clairement un projet de communication pour le destinataire.

Cependant, il est important de noter qu'aucune compétence déclarée n'a été trouvée corrélée avec le succès des tâches simplifiées ni avec les aspects correspondants en tâche complexe. Ces résultats soulignent ainsi la complexité des interactions entre le sentiment de compétence, les pratiques déclarées et les performances dans des tâches d'évaluation de la pertinence en recherche et de la pertinence énonciative en production, suggérant la nécessité d'approfondir la compréhension de ces relations dans des contextes variés.

QR 5.2 : Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la fiabilité et à l'évidentialité ?

Nos observations initiales indiquent que très peu de déclarations de pratiques ou de compétences sont significativement corrélées avec les performances. Une corrélation significative a été constatée ($p < 0,005$) entre le sentiment de compétence à citer la source d'un texte et cinq tâches simplifiées spécifiques. Cependant, à l'exception de cette dernière tâche, les autres corrélations étaient modérées (entre 0,180 et 0,220), indiquant une faible association entre les compétences déclarées et les performances.

Par ailleurs, la performance à l'évaluation de la fiabilité en tâches simplifiées semble être corrélée avec les sentiments de compétence liés à la sélection et à la rédaction de documents

multimédias, suggérant une capacité d'analyse critique. De même, la compétence déclarée « choisir un mode pour remplacer un texte » est fortement corrélée avec la réussite de l'évidentialité dans la tâche complexe. Cependant, malgré ces observations, les corrélations demeurent modestes (autour de 0,200) soulignant la nécessité d'analyses supplémentaires pour développer un ensemble cohérent de compétences d'analyse critique.

En conclusion, nos résultats révèlent l'absence de corrélation entre certains sentiments de compétence et les performances réelles aux tâches simplifiées, ce qui sera discuté plus en détail dans la section suivante.

Conclusion du chapitre 4

Pour conclure ce chapitre, nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des résultats principaux de notre étude. Ce tableau offre une synthèse des analyses descriptives, bivariées et classificatoires, ainsi que des analyses croisées des clusters, mettant en évidence les relations observées entre les compétences auto-déclarées, les pratiques rapportées, et les performances aux tâches simplifiées et à la tâche complexe. Cette représentation synoptique permet une appréhension globale des interactions complexes entre ces différentes dimensions de la littératie médiatique et informationnelle des élèves étudiés.

Tableau 19. Tableau synthétique des résultats de l'analyse quantitative

	Compétences déclarées	Pratiques déclarées	Tâches simplifiées	Tâches complexe
Analyse descriptive	Confiance supérieure en recherche d'information vs en production (différence accrue général vs. spécifique) Confiances plus élevée aspects techniques de recherche vs. de production	Recherches en ligne fréquentes Création de pages web peu fréquente Evaluation de pertinence courante vs. fiabilité moins fréquente	Identification du genre des documents bien réussie Difficultés avec l'évaluation de fiabilité et l'extraction de contenus pertinents	Intention de communication et adaptation aux destinataires bien réussies Critères d'évidentialité moins bien réussis
Analyse bivariée	Corrélations positives au sein des groupes de compétences autoévalués Citation des sources peu corrélée aux autres	Fortes corrélations entre activités de recherche en ligne Corrélations plus faibles avec création de pages web Pratiques d'évaluation de l'information largement corrélées	Faible interconnexion entre les compétences évaluées (24,6% des corrélations > 0,3) « Identification des agents de production d'un article » la plus corrélée à d'autres compétences	Fortes corrélations entre items d'intention de communication et d'adaptation aux destinataires Évidentialité peu corrélée aux autres items
Analyse classificatoire	3 clusters principaux : 1) Sentiment de compétence élevé (N=70) 2) Sentiment de compétence légèrement inférieur (N=44) 3) Sentiment de compétence très inférieur (N=7) NB : 3 clusters à abstention fréquente (N=34)	4 clusters principaux : 1) Non-réponses fréquentes (N=13) 2) Moins de pratiques générales et périphériques (N=66) 3) Pratiques de recherche plus fréquentes (N=68) 4) Plus de pratiques périphériques de production (N=5)	3 clusters : 1) Performances plus faibles (N=30) 2) Quelques performances plus faibles (technique, fiabilité, pertinence) mais performances d'énonciation meilleures (N=63) 3) Performances meilleures à toutes les tâches (N=54)	4 clusters : 1) Scores faibles sur la plupart des critères (N=13) 2) Scores inférieurs à la moyenne sur plusieurs aspects (N=9) 3) Scores élevés en adaptation aux destinataires et intention de communication, faibles en évidentialité (N=18) 4) Scores élevés en évidentialité et intention de communication (N=6)
Analyse croisée des clusters	Association significative entre compétences déclarées et réussite aux tâches simplifiées Pas d'association significative avec la tâche complexe	Pas d'association significative avec les tâches simplifiées ou la tâche complexe Tendance observée : pratiques de recherche fréquentes associées à meilleure réussite de la tâche complexe	Pas d'association significative avec la tâche complexe	Observations intéressantes sur la répartition non uniforme des élèves : - Cluster 1 : Autoévaluation élevée, performance moindre à la tâche complexe - Cluster 2 : Peu de pratiques, mais réussite supérieure à la tâche complexe - Cluster 3 : Réussite satisfaisante, plus d'abstentions que la moyenne dans les compétences déclarées

PARTIE 3. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES

La phase quantitative de cette recherche a été élaborée en étroite collaboration avec les membres du collectif LM-ados, tandis que la phase qualitative a été menée de manière autonome afin d'explorer des questions de recherche complémentaires spécifiques à la doctorante.

Dans la partie 2 de cette étude, qui traite de la méthodologie d'évaluation multiniveau mise en œuvre, nous avons observé que bien que la majorité des élèves se considéraient compétents en matière de recherche d'information et vis-à-vis de certaines tâches de production, peu d'entre eux avaient été en mesure de réussir effectivement les aspects de la tâche complexe relatifs à un agir critique en production.

Pour approfondir l'évaluation de cette tâche complexe et identifier les conditions d'un agir compétent, nous avons entrepris une analyse qualitative basée sur le modèle théorique présenté dans le chapitre 2 de cette thèse. Cette troisième partie de l'étude vise à comprendre les différents modes d'engagement des adolescent-e-s dans l'activité et comment ces modes influent sur leur agir situé. Nous présenterons d'abord la méthode d'analyse qualitative utilisée dans le chapitre 6, puis les résultats de cette analyse dans le chapitre 7.

Chapitre 6. Méthodologie de l'analyse qualitative

Ce chapitre se propose d'expliquer notre approche qualitative au départ de nos questions de recherche, en détaillant le guide d'entretien et les techniques fondamentales de l'analyse qualitative nous permettant de répondre à ces questions. L'objectif est de décrire les démarches qui sous-tendent la collecte, l'interprétation et la présentation des données qualitatives. De la définition des objectifs de recherche à la construction des cadres analytiques, en passant par les méthodes d'échantillonnage et les stratégies d'analyse, nous aborderons les étapes cruciales qui nous guident dans la quête de compréhension profonde de l'agir des enquêté-e-s.

1 Contexte de l'étude

Avant de présenter et de justifier la méthode d'analyse qualitative développée, nous souhaitons rappeler les objectifs de recherche associés à cette démarche de recherche qualitative ainsi que le cadre théorique que nous avons proposé en amont, dans le chapitre 2 de cette thèse, qui structure notre approche analytique au départ du triptyque sentiment savoir-agir, vouloir-agir, sentiment de pouvoir-agir.

1.1 Rappel de la problématique générale de recherche et des objectifs de l'approche qualitative

Comme expliqué dans le chapitre 1, la question principale de recherche à laquelle nous souhaitons répondre est : Comment la co-construction par les élèves de l'activité médiatique agit-elle sur leur mode d'engagement, exprimé par leur sentiment de pouvoir-agir, de savoir-agir et leur vouloir-agir en situation, et comment cela affecte-t-il leur agir plus ou moins compétent en situation ?

Alignés sur les sous-questions de recherche mentionnées au chapitre 1, les objectifs de l'approche qualitative sont les suivants :

- QRT1 : Identifier des modes d'engagement à partir du triptyque « sentiment de savoir-agir, vouloir-agir et sentiment de pouvoir-agir ».

- QRT2 : Examiner comment ces modes d'engagement reflètent l'activation de certaines dispositions liées à la construction du sens de l'activité par les sujets.
- QRT3 : Observer la relation entre les modes d'engagement distingués et l'agir plus ou moins compétent des élèves lors de l'activité.

1.2 Théories et concepts-clefs pour l'analyse

Dans la partie théorique de ce manuscrit, nous avons circonscrit notre approche de l'agir compétent au départ du triptyque savoir-agir, vouloir-agir et pouvoir-agir. Nous avons élaboré un modèle théorique s'intéressant à l'envers de ce triptyque permettant d'accéder au monde subjectif des enquêté-e-s, notamment à travers le sentiment de pouvoir-agir, le sentiment de savoir-agir et l'orientation du vouloir-agir. Tous trois forment théoriquement une configuration du mode d'engagement de l'élève dans l'activité qui influence leur agir situé, plus ou moins compétent. Au sein des entretiens, nous avons donc cherché à qualifier les modes d'engagement des élèves dans l'activité au départ de ce triptyque sentiment de savoir-agir, vouloir-agir et sentiment de pouvoir-agir.

En repartant du travail mené par Pogent (2020) sur les modes d'engagement de professeur-e-s des écoles face à une activité instrumentée sur la plateforme M@gistère, nous avons émis l'hypothèse que l'on peut observer trois modes principaux d'engagement dans l'activité :

- 1) Jouer le jeu : se caractérise par la réponse (souvent minimale) à une attente extérieure sans chercher à répondre à ses propres attentes
- 2) Se prendre au jeu : se caractérise par un état de flow au cours de l'activité souvent soutenu par un fort intérêt à apprendre ou partager son sujet
- 3) Se mettre en jeu : se caractérise par l'ambition de "faire ses preuves" en termes de connaissances/sujet ou en termes de savoir-agir/l'activité médiatique.

Nous formulons l'hypothèse que « jouer le jeu » est le mode d'engagement le moins propice à la performance en tâche complexe, tandis que « se prendre au jeu » constituerait l'engagement optimal, favorisant un état de flow dans lequel les craintes de l'échec sont levées et l'engagement cognitif aurait moins besoin d'être régulé (stratégies métacognitives).

2 Planification et conception des entretiens

2.1 Justification du type d'entretiens

2.1.1 Des entretiens semi-structurés

L'objectif de notre recherche qualitative étant de comprendre le mode d'engagement des élèves dans l'activité, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens post-activité afin de revenir en détails sur le moment de l'activité avec les élèves. Pour ce faire, nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-structurés afin de bénéficier d'une approche qui combine les avantages des entretiens non structurés et des entretiens entièrement structurés, tout en atténuant certaines de leurs limitations.

Contrairement aux entretiens entièrement structurés, où les questions sont prédéfinies et suivies rigoureusement, les entretiens semi-structurés nous offrent une flexibilité contrôlée. Cela signifie que nous disposons d'une trame générale, mais nous avons également la liberté de poser des questions supplémentaires ou d'explorer des sujets spécifiques en fonction des réponses des participant·e·s. Cette flexibilité nous permet d'approfondir les réponses et d'obtenir des informations plus détaillées et nuancées, ce que nous ne pourrions pas nécessairement faire avec un entretien entièrement structuré.

D'un autre côté, par rapport aux entretiens non structurés, où il n'y a pas de guide ou de structure prédéfinie, les entretiens semi-structurés offrent une certaine rigueur méthodologique. En suivant une trame générale, nous pouvons garantir une cohérence dans la collecte des données tout en conservant la liberté nécessaire pour adapter nos questions en fonction des participant·e·s. Cela nous permet d'obtenir des données pertinentes et fiables, tout en favorisant une interaction plus naturelle et une meilleure compréhension des perspectives des interviewés.

En choisissant des entretiens semi-structurés, nous sommes donc en mesure de tirer le meilleur parti des deux mondes : la flexibilité nécessaire pour explorer en profondeur les sujets d'intérêt et la rigueur méthodologique nécessaire pour garantir la validité et la fiabilité de nos données. Cette approche nous permet de recueillir des informations riches et nuancées, essentielles pour notre recherche qualitative, tout en offrant une interaction authentique et significative avec les participant·e·s.

2.1.2 Des entretiens rétrospectifs

Nos entretiens présentent certaines similitudes avec les entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2002) car ils cherchent tous deux à replacer les participant·e·s dans le contexte de l'activité afin de mettre en lumière les processus cognitifs et conatifs qui ont guidé leur comportement. Cependant, il convient de souligner que notre approche diffère sensiblement de l'entretien d'autoconfrontation sur plusieurs aspects.

L'entretien d'autoconfrontation vise principalement à explorer l'expérience pré-réflexive ou la compréhension immédiate du vécu de l'acteur à chaque instant de son activité (Theureau, 2002, p.15). Dans cette méthode, les participant·e·s visionnent des enregistrements de leurs propres actions ou performances, puis sont encouragés à commenter leurs actions, expliquer leurs décisions et révéler leurs réflexions au moment où ils ont effectué chaque action. L'objectif est d'encourager les participant·e·s à prendre du recul par rapport à leurs actions passées et à réfléchir rétrospectivement à leurs pensées et stratégies.

Dans le cadre de nos entretiens, cependant, la démarche adoptée diffère sur plusieurs points. Tout d'abord, notre objectif n'était pas de développer la réflexivité des enquêté·e·s sur leurs actions, mais plutôt de restituer fidèlement leur état d'esprit au moment de l'activité et de comprendre comment cela a influencé leur comportement situé. De plus, nous n'avons pas utilisé de supports vidéo pour la confrontation. Au lieu de cela, nous avons replacé les participant·e·s devant les consignes de l'activité, comme ils l'étaient au moment de l'exécution de l'activité, afin de réactiver leur mémoire. Ensuite, nous les avons confrontés à leur production finale, leur demandant d'expliquer le déroulé de leur production à partir du produit final observé. Cette approche a limité leur capacité à réexaminer leurs processus cognitifs.

Par conséquent, bien que nos entretiens puissent présenter des similarités superficielles avec les entretiens d'autoconfrontation, notre approche méthodologique et nos objectifs étaient différents. Nous nous sommes concentrés sur la compréhension du mode d'engagement des participant·e·s au moment de réaliser l'activité, plutôt que sur le développement de leur réflexivité ou la révélation détaillée de leurs processus cognitifs. C'est pourquoi, dans nos analyses, nous avons choisi de mettre de côté la seconde partie des entretiens (cf. infra) la plus proche de l'autoconfrontation, et de nous concentrer sur la première partie des entretiens, focalisée sur notre question initiale relative au mode d'engagement des participant·e·s.

2.2 L'élaboration du guide d'entretien

Dans le cadre du programme LM-ados, l'objectif initial était de comprendre la relation entre le niveau de compétence démontré lors d'une activité, les actions qui la composent, et le sentiment de compétence des élèves vis-à-vis de ces tâches et activités. Pour approfondir cette analyse, et considérant que le savoir-agir seul ne suffit pas à expliquer l'agir compétent en situation, nous avons envisagé les entretiens comme un moyen privilégié d'explorer les modes d'engagement des élèves dans l'activité, reflétant ainsi une combinaison du vouloir-agir, du sentiment de pouvoir-agir et du sentiment de savoir-agir en situation. À partir de cette ambition initiale, nous avons élaboré notre guide d'entretien dans le but spécifique de reconstituer le déroulement de l'activité avec les élèves (comment ils ont exécuté les différentes actions composant l'activité, entretien procédural), et surtout de comprendre leur mode d'engagement dans cette activité et sa relation avec le déroulement de l'activité.

Pour répondre à ces objectifs, la grille d'entretien a été structurée en trois parties distinctes :

- Partie 1 : Avant de démarrer l'activité
- Partie 2 : Au cours de l'activité
- Partie 3 : À partir de l'article produit

A noter qu'une quatrième partie portait sur la vérification d'éventuelles erreurs commises lors des tâches simplifiées afin de déterminer s'il s'agissait de lacunes de compétences ou simplement d'une incompréhension des consignes. Nous n'avons finalement pas exploité les résultats liés aux erreurs dans les tâches simplifiées en raison de la focalisation sur les objectifs spécifiques de cette thèse.

Tableau 20. Liste des questions liées au mode d'engagement dans l'activité

Partie 1 « Avant de démarrer l'activité »	
Question 1. Compréhension des objectifs et attentes propres (vouloir agir et pouvoir agir)	Au moment où tu découvres l'activité, le descriptif de ce qu'on va faire et ce que je vous en dis, quels sont les objectifs de cette activité pour toi ? De ton côté, est-ce que tu avais tes propres objectifs/attentes pour cette activité ?
Question 2. Plaisir vs corvée (vouloir agir)	Au départ comment abordais-tu cette activité : plutôt « trop cool enfin une activité intéressante » ou « relou, je fais vite fait » ?
Question 3. Familiarité (savoir agir et vouloir agir)	A quelles autres activités que tu as déjà faites (à l'école ou hors école) cette activité te fait penser ? Relance : as-tu déjà fait des projets similaires en classe ? (un powerpoint, un word avec des images, etc.) Et dans tes activités personnelles, as-tu déjà fait des activités similaires ?
Question 4. Relation au choix de sujet (vouloir agir et sentiment de pouvoir agir)	Qu'as-tu pensé du fait de pouvoir choisir ton sujet ?
Question 5. Relation au sujet	Comment as-tu fait ton choix de sujet ? Qu'est-ce que tu trouvais intéressant dans ce sujet ?
Partie 2 : « Au cours de l'activité »	
Question 6. Expérience située classe vs chez soi (pouvoir agir)	Je t'invite à te remettre en situation, d'une part dans la salle informatique dans laquelle on était, et d'autre part, à distance quand tu étais chez toi- comment ça s'est passé dans un cas et l'autre ? Relance : quels ont été les obstacles et difficultés que tu as rencontrés quand tu étais en classe d'abord ? [fin de réponse] Et quand tu étais chez toi ?
Question 7. Expérience située : facilités et difficultés (pouvoir agir et savoir agir)	Est-ce qu'il y avait des choses que tu pensais difficiles au départ et qui ont finalement été plus faciles que prévu ? A l'inverse, est-ce qu'il y a des choses que tu pensais faciles et qui se sont révélées plus compliquées que prévu ? Relance: Pour faire tes recherches, qu'est-ce que tu as trouvé difficile ? Et pour ton article ? Comment as-tu finalement géré [ces difficultés ou obstacles (à adapter selon réponse précédente, une difficulté par question)] ? Si a demandé de l'aide : à qui as-tu demandé ? Qui t'a aidé ?
Question 8. Engagement dans l'activité : fun, travail, apprentissage (vouloir agir et pouvoir agir)	Quelle importance as-tu donné à chacun de ces pôles au moment de ton activité (peux-tu les classer du plus important au moins important pour toi): répondre aux consignes de l'activité, passer un bon moment avec tes camarades de classe et développer tes connaissances/tes compétences (Si « développer connaissances » en premier ou deuxième), sur quoi tu cherchais à améliorer tes connaissances/tes compétences ? Relance possible : plutôt... sur ton sujet, en recherche d'information ou en production d'article sur un site web
Partie 3 « A partir de l'article produit »	
Question 14. Apprentissages exprimés	Au final, qu'est-ce que tu dirais que tu as appris au cours de cette activité ? (Relance : est-ce qu'il y a d'autres choses ?)
Question 15. Autosatisfaction et activité métacognitive	Reprenons à présent ton autosatisfaction finale, peux-tu m'expliquer [telle réponse] ? puis [telle autre] etc.
Question 16. Appréciation globale de l'activité	Si tu pouvais nous donner des conseils pour refaire cette activité avec d'autres élèves, quelles seraient tes suggestions pour améliorer cette activité ?

Ce tableau présente la structure de l'entretien utilisée pour toutes les questions concernant les modes d'engagement des élèves dans l'activité. Il répertorie toutes les questions exploitées pour l'analyse qualitative. Il convient de noter qu'une partie des questions a été exclue de cette présentation car elles n'ont pas été finalement exploitées. Il s'agit des questions 9 à 13, ainsi que des questions 17 et suivantes, disponibles en annexe 15, qui détaille l'ensemble des questions posées ainsi qu'une réflexion rétrospective sur celles-ci après la passation des entretiens. Cette réflexion rétrospective a été réalisée pour mes collègues du projet LM-ados afin de les aider dans l'élaboration de leurs propres guides d'entretien, étant donné que la passation des entretiens en Belgique était réalisée en amont des leurs.

2.3 Sélection des participant·e·s et modalités de passation

Plutôt que d'adopter des critères discriminants basés sur les performances des élèves à l'activité ou sur leurs caractéristiques sociodémographiques, nous avons opté pour la réalisation d'entretiens avec l'ensemble d'une classe parmi les deux ayant participé à l'activité. Cette approche nous semblait offrir l'avantage de dresser un panorama exhaustif des différents modes d'engagement possibles dans l'activité au sein d'une classe complète. Idéalement, il aurait été intéressant de conduire des entretiens avec l'ensemble des deux classes (voire même d'étendre l'activité à davantage de classes et d'écoles différentes). Toutefois, étant donné l'ampleur de l'analyse quantitative à réaliser, il était nécessaire de limiter la charge de travail associée à l'analyse qualitative.

Lors de la dernière session de travail de l'activité, un document contenant un tableau des différents horaires de passation d'entretien a été distribué en classe, invitant les élèves à s'inscrire à un créneau horaire qui leur convenait. Il est important de noter qu'à cette période, les élèves alternaient une semaine sur deux entre l'école et l'apprentissage à domicile, ce qui a conduit à la répartition des créneaux horaires sur deux semaines pour chaque sous-groupe de la classe, en février 2021, pour réaliser les entretiens à distance quand les élèves étaient à domicile.

Tous les élèves de la classe ont été invités à participer aux entretiens, dans la continuité de leur participation au dispositif d'enquête complet. Étant donné que les entretiens étaient menés à distance via la plateforme Teams lors d'appels en visioconférence enregistrés⁵⁵, une incitation sous forme de

⁵⁵ Les enregistrements vidéo ont été utilisés pour la transcription des entretiens. Par la suite, ces transcriptions ont été anonymisées selon la même table de pseudonymisation que celle employée pour les données quantitatives. Les vidéos sont conservées sur deux clef USB chiffrées : l'une est détenu par Pierre Fastrez, et l'autre est en notre possession. Conformément aux directives du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), ces vidéos seront détruites cinq ans après la soutenance de cette thèse.

bon d'achat de 20€ chez Fnac a été offerte à tous les participant·e·s aux entretiens. Cette incitation a permis de maximiser le nombre de participant·e·s, certains élèves ayant clairement indiqué qu'ils n'auraient pas participé sans cette récompense promise.

Sur les 26 élèves de la classe, 21 ont participé aux entretiens. Trois élèves qui avaient terminé l'activité et s'étaient inscrits aux entretiens ne se sont pas présentés, laissant ainsi une donnée manquante quant à leur mode d'engagement. Deux autres élèves n'ayant pas achevé l'activité n'ont pas non plus participé aux entretiens. Nous avons néanmoins pu formuler l'hypothèse d'un détournement du jeu de l'activité de leur part, comme nous le verrons lors de l'analyse qualitative.

2.4 Déroulement des entretiens

Chaque entretien s'est étendu sur une période variant entre 50 et 120 minutes, cette durée étant fortement influencée par le degré de loquacité des participant·e·s ainsi que par le nombre de questions supplémentaires posées concernant les tâches simplifiées. Avant le début de chaque entretien, nous avons rappelé aux élèves le caractère anonyme et l'objectif des entretiens et leur proposons un jeu destiné à instaurer un climat de confiance. Ce jeu consistait à échanger des questions de préférences personnelles telles que « Es-tu plutôt du matin ou du soir ? » ou « Quelle est ta série préférée ? ». Son objectif était de créer un lien de confiance en montrant aux élèves que la chercheuse était avant tout un être humain. Cela permettait également de leur montrer par l'exemple comment développer leurs réponses aux questions d'entretien. De plus, ce jeu visait à encourager les élèves à s'exprimer sur des sujets familiers, où il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Durant les entretiens, nous avons adopté une posture d'écoute active, conforme au principe des entretiens semi-structurés. Nous avons cherché à rebondir sur les réponses des élèves afin d'approfondir certains aspects, et nous avons également utilisé les premiers entretiens pour affiner notre guide d'entretien en vue des entretiens ultérieurs. L'annexe 15, qui présente le guide d'entretien, contient d'ailleurs des questions non numérotées qualifiées d'« ajoutées », témoignant de cette adaptation.

3 Traitement des données

3.1 Transcription des entretiens

La transcription des entretiens a été effectuée en deux étapes distinctes. Initialement, nous avons utilisé le service Stream, disponible dans la suite Office 365 en ligne, pour générer des sous-titres

à partir des vidéos enregistrées sur Microsoft Teams⁵⁶. Par la suite, nous avons engagé des jobistes pour vérifier les transcriptions et les corriger à l'aide de l'outil en ligne Otranscribe. Cet outil permet d'intégrer la vidéo dans la même interface que la transcription, facilitant ainsi l'insertion des timecodes.

3.2 Codage des données

Les entretiens transcrits ont été importés dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Ce logiciel a été utilisé pour effectuer une première analyse thématique du contenu des entretiens, au départ des thèmes abordés dans l'entretien :

- Les attentes personnelles
- La projection des objectifs de l'activité
- L'appréhension émotionnelle de l'activité
- Les difficultés exprimées à l'égard de l'activité
- Les connaissances et expériences préalables déclarées
- Les apprentissages exprimés
- Les usages liés aux aides extérieures
- L'expérience située contrainte par l'environnement (classe vs. domicile)

Puis, au sein de chaque catégorie thématique, nous avons procédé à un étiquetage par les propriétés du discours des informateurs. Ce premier étiquetage réalisé au sein de catégories thématiques a permis de classer les propos des élèves au sein de ces thématiques en fonction de l'expérience qu'ils ont décrite en regard de cette thématique. Par exemple, dans la thématique des attentes personnelles, nous avons classifié les affirmations des élèves selon six postures différentes selon qu'ils avaient témoigné chercher à :

- Provoquer une prise de conscience auprès du lectorat
- Prouver leurs capacités
- Faire découvrir un sujet/partager sa passion
- Développer leurs connaissances sur un sujet
- Développer des compétences
- Réaliser l'activité sans attente personnelle spécifique au départ

⁵⁶ Étant donné que les entretiens ont été menés à distance, nous avons choisi d'utiliser Microsoft Teams pour l'enregistrement. Cette décision a été motivée par le fait que Teams était l'outil privilégié par les élèves pour leurs cours en ligne, et cela nous a également permis de stocker les vidéos sur le OneDrive sécurisé de notre université.

Ce type de classification nous permet d'éviter l'écueil contre lequel met en garde Lejeune (2014) à l'égard des indexations uniquement thématiques qui ne permettent pas d'accéder au registre du vécu, des émotions et opinions des informateurs. A l'inverse de cet écueil, notre démarche combine le codage thématique et codage par les propriétés. Le codage thématique est déductif car il se fait au départ des questions de l'entretien formulées à partir de questions de recherche spécifiques. Le codage par les propriétés est davantage inductif car il permet de caractériser l'expérience des informateurs au sein de chaque catégorie thématique investiguée, au départ de la comparaison des verbatims, et non à partir d'une hypothèse préétablie.

Pour chaque retranscription d'entretien, nous avons donc à la fois un ensemble de codes parents déductifs (première liste de codes mentionnée au début de cette section), correspondant aux principales questions orientant notre guide d'entretien, ainsi qu'un grand nombre de codes enfants inductifs, au sein de ces catégories thématiques, caractérisant ce que disent les informants à propos de ces thématiques. Après avoir procédé à ces différents types de codage, nous avons regroupé les catégories thématiques dans nos catégories conceptualisantes, notamment au regard du vouloir-agir, pouvoir-agir et savoir-agir exprimés dans leurs propos. Nous avons notamment opéré deux regroupements, un ensemble de thèmes renvoyant au rapport vouloir-agir/pouvoir-agir (VA-PA dans la classification montrée ci-dessous) et au rapport savoir-agir/pouvoir-agir (SA-PA dans la classification ci-dessous).

Ces catégories conceptualisantes ont été pensées au départ d'un cadre d'interprétation des modes d'engagement des élèves conçus au départ du tableau croisé suivant :

	Eléments de contexte relevant du sentiment de pouvoir-agir	
	Sujet	Activité médiatique
Sentiment de savoir-agir	<i>Par exemple se sentir expert du sujet de l'équitation</i>	<i>Par exemple se sentir compétent pour créer un article multimodal</i>
Orientation du vouloir-agir	<i>Par exemple vouloir partager ses connaissances sur un jeu vidéo</i>	<i>Par exemple vouloir apprendre à utiliser des fonctionnalités techniques sur Wordpress</i>

Tableau 21. Interprétation du sentiment de savoir-agir et vouloir-agir au regard des éléments de contexte relevant du pouvoir-agir

Ce cadre d'interprétation a été élaboré à l'issue de la première classification, mais il faut noter que l'analyse finale diffère quelque peu de ce modèle. Nous expliquerons plus en détails le modèle théorique élaboré dans le chapitre d'analyse qualitative.

■ A. Variables explicatives de l'expérience vécue	21	384
■ VA-PA	21	165
■ Raisons d'agir	21	74
■ 2.2.2 Motif(s) du choix de sujet	21	32
sujet pas trop compliqué à traiter	1	1
sensibiliser sur un sujet de société	6	7
partager sur un sujet d'intérêt personnel	14	21
comprendre un sujet de société	2	3
■ 2.2.1 Attentes personnelles	19	42
provoquer une prise de conscience	1	1
Prouver ses capacités	4	5
pas d'attentes au départ	5	6
faire découvrir un sujet partager sa passion	3	3
développer ses connaissances sur un sujet	7	9
■ développer ses compétences	8	15
développer ses compétences informatiques	3	3
développer ses compétences en recherche	1	1
développer ses compétences en général	4	4
développer ses compétences de production	4	7
■ Projection objectifs activité	20	34
■ faire acquérir des savoirs	5	6
développer des compétences informatiques	2	2
développer des compétences en RI et PM	4	4
■ faire produire	14	17
produire un article journalistique	6	6
offrir un espace d'expression	3	3
faire un exposé écrit	1	2
faire un exercice de copier-coller	4	5
difficulté compréhension objectif activité	1	1
■ évaluation pour la recherche	6	7
faire avancer la recherche pour l'auto-apprentissage	2	2
évaluer les compétences des élèves	5	5
■ Appréhension émotionnelle de l'activité	21	57
■ Ordre d'importance amis-compétences-consigne	21	22
développer compétences en 1	9	10
Consigne en 1	9	9
Amis en 1	3	3
■ enthousiasme relatif	16	22
manque enthousiasme	7	9
enthousiasme pour l'activité	9	11
enthousiasme lié à l'évitement du cours traditionnel	2	2
■ crainte liée à l'échec	8	12
liée à l'incompréhension des attendus et de la méthode	0	0
liée à la difficulté projetée de l'activité	3	5
liée à un manque de compétences sur ordinateur	1	1
confiance	2	2

SA-PA	21	219
Difficultés exprimées	21	142
difficultés techniques (en recherche ou production)	17	31
difficultés en recherche	16	42
difficultés en production	17	66
aucune difficulté	3	3
Connaissances et expériences préalables déclarées	15	50
Connaissances préalables exprimées	11	15
activités scolaires	11	17
activités personnelles	12	16
(facultatif) Expression de compétence métacognitive	1	2
Apprentissages exprimés	20	27
Un type d'apprentissage exprimé	6	8
Plusieurs types d'apprentissage exprimé	14	18
Aucun apprentissage affirmé	1	1
Expérience vécue au cours de l'activité	0	0
Usages liés aux aides extérieures	20	38
autre aide enseignant	2	2
autre aide d'un camarade	4	4
aucune aide	3	3
aide technique d'un camarade	10	12
aide technique des encadrants	10	12
aide technique de la famille	1	2
aide aux autres	2	2
Expérience située (contraintes environnementales)	21	30
pas de préférence entre école et maison	3	3
avantages maison et inconvénients école	4	5
avantages école et inconvénients maison	16	22
Expérience détaillée pour certains aspects de la TC (récit agir et autosatisfaction)	21	267

Figure 116. Présentation des variables selon le nombre de fichiers et de références associées

3.3 Méthode d'analyse des données en trois phases

Comme nous venons de le voir, le codage a été opéré en trois temps : une première classification large thématique, dans une démarche déductive ; puis une deuxième classification au sein de ces catégories thématiques ; puis une troisième classification des thèmes au sein de catégories conceptualisantes issues de notre approche théorique.

Nous avons procédé à deux types d'analyse au départ de ce codage. Le premier type d'analyse est une analyse descriptive au départ de la création d'un arbre thématique (consultable en annexe R18) regroupant l'ensemble des verbatims par étiquette. Le deuxième type d'analyse est une analyse croisée ayant consisté à croiser différentes variables qualitatives pour repérer des modes d'engagement

différenciés au départ de quelques variables discriminantes. Nous détaillons l'ensemble du mode opératoire directement dans le chapitre d'analyse qualitative qui suit.

A l'issue de la typologisation de modes d'engagement au regard de variables précises d'analyse, nous avons vérifié la relation entre ces modes d'engagement distingués et les performances à la tâche complexe. Pour ce faire, nous avons procédé à une nouvelle analyse, qualitative cette fois-ci, des productions issues de la tâche complexe pour les 21 élèves ayant participé aux entretiens. Nous détaillons les critères qualitatifs de cette nouvelle évaluation et leur justification dans le chapitre suivant également.

Chapitre 7. Résultats de l'analyse qualitative des entretiens

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'agir des élèves au cours de l'activité n'était pas en cohérence avec leur niveau de compétence déclaré, les pratiques déclarées, ni même leur performance en tâche simplifiée, même lorsque nous avons étudié plus précisément les relations entre les compétences relatives à l'agir critique, focalisation de notre évaluation de leur tâche complexe.

L'hypothèse que nous avons formulée dans le chapitre 2 sur la théorisation de l'agir compétent est que le mode d'engagement dans l'activité est un déterminant notable de l'agir compétent en situation, aux côtés du savoir-agir objectivé (évalué par les tâches simplifiées et autodéclarations) et des conditions d'exercice du pouvoir-agir objectivées (dont nous avons décrit les composantes dans notre article sur l'empowerment). Nous avons entrepris de caractériser ce mode d'engagement dès le début des entretiens, en nous concentrant spécifiquement sur le sentiment de savoir-agir, de pouvoir-agir et l'expression des raisons d'agir des élèves dans le contexte de l'activité. Ces expressions découlent de l'enaction en situation, de la co-crédation de l'activité, et plus précisément de la signification de l'activité pour les élèves en fonction de leurs différentes relations avec le monde social. Cela inclut leur rapport à l'information et à la communication (et leur potentiel rôle d'action politique empouvoirante), leur rapport à l'institution scolaire, aux savoirs, à l'apprendre et au numérique éducatif, ainsi que leur socialisation juvénile, notamment vis-à-vis de leurs pair-e-s adolescent-e-s.

1 Analyse descriptive des entretiens au départ de l'arbre thématique

D'une part, les questions de l'entretien portaient sur le mode d'engagement des élèves dans l'activité, à partir des thèmes suivants :

- Projection des objectifs de l'activité
- Connaissances et expériences préalables
- Appréhension émotionnelle de l'activité
- La priorisation entre amis, consigne et compétences (sens de l'activité)
- Attentes personnelles
- Motifs du choix de sujet
- Apprentissages exprimés

D'autre part, les questions portaient sur l'explicitation du processus de réalisation de leur production et recherche d'information, à travers les thématiques suivantes :

- Expérience située en classe et chez soi
- Usages des aides extérieures
- Processus de réalisation de certains aspects de la production
- Difficultés rencontrées au cours de l'activité

L'examen préliminaire descriptif des propos des élèves à partir de ce codage axial (opéré par un travail d'affinage des propriétés dans chaque catégorie thématique, à partir des données empiriques) permet d'avoir une première idée des thèmes plus ou moins discriminants dans l'expérience vécue par les élèves. Des questions complémentaires revenaient sur des tâches simplifiées dont les résultats étaient contradictoires avec l'agir en tâche complexe de l'élève pour mieux comprendre ces contradictions, mais les réponses à ces dernières questions n'ont pas été traitées.

A noter que l'annexe R18 « Arbre thématique et verbatims » contient la description complète de l'arbre thématique et des verbatims correspondant à chaque thème et sous-thème. Les descriptions ci-dessous sont un résumé des principaux apports de cette analyse descriptive.

1.1 Une perception différenciée des objectifs de l'activité

Les propos recueillis dans ce thème sont les réponses des élèves à une question posée de façon assez uniforme aux élèves : « *d'après toi, quels sont les objectifs de l'activité ?* », la plupart du temps en leur montrant la consigne de l'activité sur la plateforme web en parallèle, ce qui a pu influencer le type de réponses obtenues, mais cela ne nous empêche pas de poser des hypothèses que nous vérifierons par l'analyse plus approfondie des relations entre les catégories.

Les élèves se distinguent dans leurs réponses par trois niveaux de perception.

1) La perception de l'objectif d'évaluation scientifique

Une petite partie des élèves a exprimé l'objectif évaluatif de l'activité qui visait à « faire progresser les recherches scientifiques » sur les compétences informationnelles et médiatiques des élèves afin d'améliorer l'enseignement. Balebi⁵⁷ témoigne par exemple :

« Franchement moi je pensais que, enfin, dans ces temps de covid et de... enfin, voilà, dans ces temps de covid, je pensais que c'était juste pour, vu qu'il y a beaucoup de, de cours et de devoirs à distanciel etcetera, c'était pour se renseigner sur comment les jeunes se... se voyaient là-dedans, comment ils réagissaient, ce qu'ils savaient faire, pas faire ».

2) La perception de l'objectif d'apprentissage

D'autres élèves ont perçu l'activité comme une activité d'apprentissage visant à leur « faire apprendre » des compétences en recherche et production médiatique. Par exemple, Babura exprime que les objectifs étaient de leur faire apprendre à « *rechercher des documents, (...) apprendre à mettre des hyperliens, des images. Ça peut nous servir plus tard* ».

3) La perception de l'objectif de production

Enfin, une dernière catégorie d'élèves s'est focalisée sur les objectifs matériels ou directs de l'activité qui étaient de « faire produire ». Les interprétations de ce qu'il fallait selon eux produire étaient alors variées. Pour certains, l'activité s'apparentait à un simple exercice de « copier-coller ». Par exemple, Bazoxe témoigne :

⁵⁷ Il s'agit d'un nom d'emprunt généré de façon aléatoire, de même que l'ensemble des noms qui apparaissent dans ce chapitre. Pour générer ces noms d'emprunt, Pierre Fastrez a utilisé un modèle de génération de mots aléatoires en imposant le schéma « B + voyelle + consonne + voyelle + consonne + voyelle ».

« Au départ, j'avais compris qu'il fallait, enfin, juste... En gros, dans ma tête, c'est juste aller sur internet, copier des, des choses, et les remettre sur un, sur Word je crois. C'est juste ça, dans ma tête. Enfin, genre copier coller puis c'est tout ».

Pour d'autres, il s'agit de proposer un espace de production, Bidixa nous dit : *« moi je pense que ça a servi à pouvoir développer nos, nos sens, nos idées »*. Enfin, d'autres expriment avoir compris qu'ils devaient produire un article journalistique. Par exemple, Buveve indique :

« [chercheuse : qu'est-ce que tu comprends des objectifs ?] Euh, qu'il fallait faire un site pour euh... Pour euh... Je sais plus pour qui, mais pour que des gens comprennent mon, mon sujet et, euh, que je devais être genre comme une journaliste, et voilà. ».

La compréhension des objectifs de l'activité semble traduire des visions d'ensemble assez différentes des élèves entre ceux qui ne perçoivent que ce qu'on leur demande de produire, ceux qui perçoivent l'activité comme une activité d'apprentissage, et ceux qui l'ont intégré dans son rôle pour la recherche. Cela étant, il est possible que les élèves aient à peu près le même niveau de conscience des trois types d'objectif liés à l'activité, mais qu'au moment de répondre à la question, ils aient interprété la question différemment et donc qu'ils auraient pu avoir des réponses différentes suivant la formulation de la question. Malgré cette limite, nous nous intéresserons par la suite à ces trois modes de lecture des objectifs de l'activité afin de vérifier leur relation avec la performance de chaque élève, leurs attentes personnelles, priorisation entre consigne, amis et compétences, leur motif de choix de sujet et leur appréhension émotionnelle de l'activité.

1.2 Les attentes personnelles

Le thème des attentes personnelles englobe la diversité des réponses des élèves à la question *« Avais-tu des attentes spécifiques au moment de débiter cette activité ? »*. Il convient de noter que les réponses à cette interrogation ne peuvent pas être interprétées comme les seules attentes des élèves, car il est envisageable qu'ils n'aient pas spontanément mentionné d'autres attentes à ce moment-là. Toutefois, certains élèves ont ultérieurement explicité d'autres attentes au cours de l'entretien, lesquelles ont également été prises en considération.

Les élèves expriment diverses attentes personnelles vis-à-vis de l'activité, mettant en lumière leurs motivations et objectifs individuels. Certains, comme Bajali, expriment le désir de développer leurs connaissances en explorant de nouveaux sujets et en s'engageant dans des recherches personnelles. Il partage :

« J'ai pas choisi le même sujet, j'aurais pu prendre le même sujet mais j'ai pas choisi parce que... Et, en fait, quand on choisit un sujet, il y a des trucs qu'on sait pas et du coup comme

on va chercher les informations, bah on peut aussi connaître d'autres choses sur ce qu'on aimerait savoir. Du coup c'est bien en même temps. »

Bajetu, quant à lui, valorise le processus de rédaction personnelle, soulignant l'importance de l'investissement individuel dans la création pour un apprentissage authentique :

« Ben oui, parce que si, euh... On prend tout de... Fin, que on prend tout de ce que le monde... Si on prend tout, de, des autres sources... C'est... Fin on... prend pas de plaisir à faire ce qu'on fait, juste on copie et on colle. Moi je trouvais que c'était mieux de faire moi-même, comme ça au moins je perds pas mon temps à juste copier et euh... Voilà. »

Balebi explique son choix de sujet comme un moyen de relever un défi personnel et d'élargir ses compétences :

« Euh, que, en fait, c'est un sujet que, enfin, je... comment dire... j'étais pas très, très compétent dessus. Mais j'ai voulu le prendre pour que ça mette un peu de difficulté, si je peux dire ça comme ça... pour pas que ce soit trop facile à réaliser. »

Pour Bapimo, l'accent est mis sur le développement des connaissances, notamment sur des sujets qui l'intéressent et qu'il souhaite approfondir, comme son engagement dans des associations. D'autres, comme Bukuro et Butafa, se concentrent sur le renforcement de compétences techniques, notamment dans la production d'articles et l'utilisation d'outils informatiques, en vue de leur future utilité académique et professionnelle, comme Balebi qui témoigne :

« Pour moi, c'était vraiment le fait de, de savoir faire un blog en fait, parce que, parce qu'en fait... euh, comment vous expliquer, parce que un blog, fin, je savais pas faire tandis que faire des recherches sur un sujet, etc., ça m'est, ça me paraît nécessairement facile pour moi ».

Boduma partage son expérience de motivation personnelle, influencée par le désir de se surpasser et d'apprendre malgré les défis rencontrés :

« Depuis petite, mon frère... Bon je vais pas dire qu'il me fait la morale tout le temps, mais, euh, il me dit si tu vois quelqu'un de meilleur, essaie d'être encore plus, ou, encore plus meilleur que cette personne. Il me m'encourage tout le temps à me dépasser, même si c'est difficile, il m'en... Il, il me motive tout le temps à essayer de me dépasser tout le temps. »

Cette attente relève donc de la performance comme démonstration, il s'agit de se prouver à soi ce dont l'on est capable, ce qui témoigne d'une forme d'intériorisation de la norme de la performance. Buveve et Bidixa mettent également en avant la volonté de prouver leurs capacités et de dépasser leurs propres limites, faisant de cette activité un terrain pour l'expression de leur potentiel

individuel. Buveve mentionne : *"Ah. C'était plus pour l'article que le sujet, je le savais déjà, mais en le faisant, j'ai quand même appris quelque chose, enfin, quelques trucs."*

Enfin, certains élèves, comme Bajali et Bazoxe, avancent dans l'activité sans attentes préétablies, mais trouvent des opportunités pour découvrir de nouvelles compétences et passions. Bajali confie :

« Euh, franchement, pas spécialement, parce que j'ai... enfin je dirais pas que je m'y connais très bien, mais... je me débrouille, mais ce qui s'agissait, de, d'insérer une vidéo etc. Franchement, ça m'a aidé parce que, déjà un blog, je n'avais, fin, j'avais pas encore fait... ».

1.3 Les motifs du choix de sujet

Les élèves ont choisi leur sujet pour différentes raisons. Pour certains, le motif principal était de comprendre un sujet de société. Certains élèves ont choisi leur sujet pour mieux comprendre des aspects de la société qui les intriguent ou les préoccupent. Par exemple, Bidixa a expliqué :

« J'ai été sur internet. J'ai regardé un peu plusieurs sujets social, politiques, qui pourraient m'intéresser, et il y avait un sujet dont... Qui m'intriguait beaucoup, dont j'entendais souvent parler, et c'est celui-là que j'ai voulu aborder, pour pouvoir en savoir plus. »

De même, Bidixa a été intéressé par l'aspect mondial d'un sujet, notamment comment un produit peut être distribué à travers le monde :

« Bah, en fait c'est l'aspect mondial justement, comme son nom l'indique, qui m'a intéressé. C'est le fait que, par exemple, un simple produit qui peut être produit pas exemple en Belgique puisse atteindre des pays qui sont de l'autre côté de l'équateur. »

D'autres élèves cherchaient à sensibiliser sur un sujet de société, sur des questions sociales ou des problèmes qu'ils jugent importants. Par exemple, Bejuri a choisi de parler du harcèlement en ligne car elle estime que c'est un sujet grave mais négligé :

« L'harcèlement qu'il y a derrière en fait, parce que... Ben je trouve que c'est quelque chose que plus personne... Enfin, il y a plein de gens qui... Enfin, plus personne n'en parle et moi je voulais vraiment... Le sujet des réseaux sociaux, c'était vraiment 'les réseaux sociaux et le harcèlement' parce que y'a plus personne qui en parle et je trouve que c'est vraiment quelque chose de grave, et qu'on ne peut pas laisser passer. »

D'autres ont souhaité partager un sujet d'intérêt personnel en choisissant des sujets qui leur tenaient à cœur ou qui reflétaient leurs intérêts personnels. Par exemple, Bajetu a choisi le football

comme sujet car c'est sa passion : *« Parce que déjà, moi je... Fin, j'aime bien le foot, et euh... Et c'est le premier truc que m'est venu en tête. »*

Certains élèves ont profité de l'activité pour en apprendre plus ou travailler sur un sujet personnel. Ils ont choisi des sujets pour approfondir leurs connaissances ou pour travailler sur des expériences personnelles qui les ont marqués. Par exemple, Bapimo a choisi de parler de l'association avec laquelle sa mère était partie au Vietnam :

« En fait, ma mère, elle avait déjà... En fait c'était un peu... elle.... Elle était partie avec une association ma mère, au Vietnam pour aider les enfants et tout ça et j'ai trouvé ça trop impressionnant, et je voulais vraiment le faire aussi, mais bon bref j'avais pas l'âge hein, et du coup bah je me suis dit 'bah pourquoi pas faire sur ce sujet?' ».

Enfin, une dernière catégorie d'élèves a choisi des sujets pour lesquels ils pouvaient facilement trouver des informations pour répondre à la consigne. Par exemple, Buveto a choisi de parler de la pollution car c'était un sujet abordé en classe :

« Parce que avant qu'on commence l'activité, avec par exemple l'exemple des bouteilles et des bouteilles recyclables avec la gourde, bah, je me suis dit, je vais faire quelque chose qui y ressemble on va dire, qui est similaire. »

1.4 L'appréhension émotionnelle de l'activité

Certains élèves ont exprimé leur appréhension initiale en raison de leur manque de compétences informatiques, soulignant qu'ils utilisaient rarement d'ordinateur. Par exemple, Bajexe a mentionné :

« Je me disais que j'allais pas y arriver parce que j'utilise jamais d'ordinateur." De même, Begoza a partagé : « Au début, je pensais que ça allait être dur parce que vu que j'utilise pas souvent l'ordinateur ».

D'autres formes d'appréhension étaient liées à l'apparente difficulté de l'activité elle-même. Certains élèves ont initialement craint que l'activité soit difficile, mais ont ensuite constaté le contraire. Bajexe a expliqué : *« Bah, au départ j'étais pas serein parce que je croyais j'allais pas y arriver. Mais puis quand j'ai vu, bah c'était facile. »* Bejuri a également partagé une expérience similaire en disant : *« Bah au début je me suis dit 'ça va être dur', mais au final, c'était pas très dur. »*

Par ailleurs, l'incompréhension des attendus et de la méthode a contribué à la crainte de l'échec chez certains élèves. Balebi a exprimé son incertitude en disant : *« Bah franchement, je pensais que ça*

allait être très, très, dur. Je pensais vraiment que ça n'allait pas être facile pour moi. » De même, Balebi a ajouté :

« En fait, je savais même pas comment en faire en fait. Donc, euh, je, je savais vraiment pas, comment ça allait se dérouler, comment, sur quelle plateforme on devait être, sur ce qu'on devait faire, etc., franchement je, j'en savais rien. »

Cependant, malgré ces appréhensions, de nombreux élèves ont fini par développer un enthousiasme direct pour l'activité elle-même. Certains ont trouvé l'activité intéressante dès le départ, comme le mentionne Bidixa : *« J'ai trouvé que c'était une très bonne idée au début, quand on nous a présenté ce qu'on allait devoir faire. »* De même, Boduma a exprimé son plaisir à participer en disant : *« Je trouvais ça cool de pouvoir faire un document sur ce que j'aimais bien. »*

Parallèlement, certains élèves ont montré un enthousiasme indirect en raison de leur préférence pour les méthodes d'apprentissage non traditionnelles. Bazoxe a souligné :

« En vrai, moi, moi, j'aimais bien. J'aime bien tout ce qui est informatique et du coup j'ai... A chaque fois j'étais content qu'on faisait ça parce que... Bah déjà on travaillait pas comme en classe, c'était plus amusant. »

De même, Bilade a noté : *« Moi je trouvais ça cool de faire ça parce que, euh, bah oui du coup ça change du cours de français qu'on a d'habitude. »*

1.5 La priorisation entre apprentissage, consigne et amis

Une des questions invitait les participant·e·s à exprimer leur priorité au cours de l'activité entre répondre à la consigne, développer leurs compétences et passer un bon moment avec leurs camarades de classe.

Pour une partie des élèves, la priorité n°1 était de développer ses connaissances et compétences. Pour Balebi, l'objectif principal était d'apprendre et de progresser dans un domaine spécifique. Il a déclaré : *« Parce que franchement, je pense que passer du moment avec mes camarades fin, on en aura encore l'occasion. Du coup, j'ai préféré, mettre en avant le fait de développer mes compétences »*. Plus loin, il souligne l'importance d'apprendre de nouvelles compétences en affirmant : *« C'était vraiment le fait de savoir faire un blog en fait, parce que, parce qu'en fait, je savais pas faire tandis que faire des recherches sur un sujet, etc., ça me paraît nécessairement facile pour moi »*.

Pour une autre partie des élèves, la priorité était de répondre à la consigne. Par exemple, pour Begoza, l'objectif principal était de répondre aux exigences fixées, même si cela signifiait mettre de côté d'autres priorités. Il a expliqué :

« Répondre aux consignes de l'activité, (...) pour moi, ça, ça vient en premier parce que, bah, même si on passe un bon moment avec la classe et c'est tout, si c'est pour pas avoir respecté les consignes, ça sert à rien. Du coup, je mettrai ça en premier. En deuxième, bah avoir passé un bon moment parce que si on aurait fait ça, juste comme ça, sans, sans plaisir, ça aurait été moins bien parce que c'est aussi la manière dont on a fait que, de la qualité de notre travail, par exemple, si on a eu du bien à le faire, bah, il sera mieux. ».

Pour une dernière partie des élèves, la priorité était de passer un bon moment avec les amis. Pour Bebiku, l'objectif principal était de profiter de l'activité sociale et de renforcer leurs liens avec les pairs. Il a exprimé cette idée en disant : *« Le but pour moi c'était pas de me dire 'oh non, non, je dois le rendre vite', je devais juste, bah, essayer de m'amuser au plus, pour comme ça mon texte il était le plus réussi possible »*. Pour ces participant-e-s, le plaisir et l'interaction sociale étaient ce qui permettait de se motiver pour mener à bien l'activité.

En résumé, les participant-e-s ont priorisé le développement des compétences et connaissances, la réponse aux consignes, et le plaisir avec les amis dans différentes proportions, reflétant ainsi le sens qu'ils ont conféré à l'activité.

1.6 Les connaissances et expériences préalables

Les élèves ont abordé diverses connaissances préalables, couvrant un éventail de domaines. Certains ont mentionné leurs compétences informatiques préexistantes, tandis que d'autres ont exprimé leur désir d'améliorer leurs compétences en informatique. Par exemple, Butafa a décrit son expérience antérieure en matière de placement d'éléments multimédias, illustrant ainsi sa familiarité avec certains aspects de l'utilisation d'un ordinateur : *« Je savais comment placer une image, une vidéo et un hyperlien »*.

En revanche, d'autres élèves ont mis en avant leurs connaissances sur des sujets spécifiques, reflétant ainsi leur intérêt personnel pour les thématiques choisies. Par exemple, Bilade a expliqué son choix de sujet en fonction de ses préoccupations personnelles, mais cela a parfois révélé un manque d'expertise sur le sujet choisi, comme le démontre l'exemple de Bukuro et son interprétation limitée des enjeux de son sujet sur l'huile de palme dans le Nutella :

« En fait, j'entendais que, euh, la déforestation... Euh, j'entendais aussi... Que le Nutella, euh, il était... Comment dire... Il était contre un peu le Ferrero et il était un peu en... En pas très bon terme, si on peut dire ça et voilà. ».

D'autres élèves ont partagé leurs connaissances préalables en matière de recherche, soulignant ainsi leur familiarité avec les processus de recherche d'informations en ligne. Par exemple, Bixego a expliqué sa méthode de recherche habituelle, mettant en évidence sa préférence pour les documents écrits plutôt que pour les vidéos :

« Mais pas vraiment des vidéos ou quoi, oui, ça, ça me... Bah, en général quand je travaille pour l'école, et qui a, par exemple, que je me souviens plus de la définition de quelque chose en, en maths ou en français ou néerlandais, je fais mes recherches, je traduis, je regarde la définition etcetera. ».

Enfin, certaines élèves ont mentionné leurs connaissances préalables en matière de production, telles que la structure attendue d'un article, comme le montre l'exemple de Bajali :

« Je connaissais comment fallait faire, plus ou moins, ce que le prof attendait, parce que... Bah comme j'avais eu l'année passée, il y en avait pas eu que un, il y en avait eu plusieurs, et du coup à chaque fois on devait refaire, refaire et la fin de l'année on devait faire un grand avec tout ce qu'on a eu pendant l'année, tous les cours, et du coup, bah, je savais à peu près comment m'y prendre, on va dire. ».

En ce qui concerne les expériences personnelles liées à l'activité, la plupart des élèves ont déclaré ne jamais avoir participé à une activité similaire auparavant. Cependant, quelques-uns ont partagé des expériences pertinentes, comme la rédaction d'histoires sur Word (Balebi), la création de présentations PowerPoint (Boduma), la conception de sites web (Borone), ou encore la contribution à des sites web professionnels (Buveve). Ces expériences variées illustrent la diversité des parcours des élèves et leur capacité à mobiliser des compétences préexistantes dans le cadre de l'activité proposée.

Dans le contexte scolaire, certains élèves ont mentionné des expériences limitées en matière de recherche d'informations en ligne, tandis que d'autres ont évoqué des projets antérieurs impliquant la création de documents textuels avec des images. Ces exemples mettent en lumière l'importance de prendre en compte le bagage préalable des élèves dans la conception des activités pédagogiques, afin de favoriser leur engagement et leur apprentissage.

1.7 L'expérience située de l'activité en classe et chez soi

Questionnés sur leur expérience de l'activité en classe et à distance, chez eux, les élèves ont abordé différentes problématiques liées aux affordances de l'environnement. Certains élèves ont trouvé plus facile d'accéder à de l'aide en classe, où les enseignants et les camarades étaient disponibles pour répondre aux questions. Par exemple, Bapimo a souligné qu'en classe, *« on pouvait poser plein de questions et [les enseignants] étaient là »*. De plus, la présence des camarades en classe semblait motiver certains élèves à travailler plus efficacement. Bidixa a expliqué qu'elle avait *« plus su gérer [le travail] en classe que chez [elle], parce que j'ai toujours travaillé dans un esprit de groupe »*.

En revanche, certains élèves ont ressenti un sentiment d'isolement en travaillant à domicile, ce qui a affecté leur motivation et leur concentration. Bajexe a admis qu'elle était *« plus motivée à l'école qu'à la maison »*. Par ailleurs, la présence de distractions telles que les téléphones et les réseaux sociaux à domicile a compliqué la concentration pour certains élèves. Bixego a mentionné que *« c'était pas aussi bien qu'en classe, parce qu'il y avait le bruit de mes frères et sœurs »*.

Cependant, certains élèves ont trouvé plus facile d'utiliser leur propre matériel informatique à domicile. Babura a expliqué que sa tablette était plus facile à utiliser que l'ordinateur en classe. De plus, les problèmes techniques comme les bugs informatiques en classe ont été cités comme des obstacles. Bapimo a déclaré que *« les ordinateurs bugaient beaucoup »*, ce qui a retardé son travail.

Enfin, certains élèves ont su profiter des situations offertes tant à l'école qu'à la maison, comme Butafa ou Borone qui ont indiqué ne pas avoir rencontré d'obstacles à l'école ou chez eux.

En résumé, les expériences des élèves ont varié en fonction du contexte d'apprentissage, avec des avantages et des défis distincts en classe et à domicile.

1.8 Les apprentissages exprimés

Lors des entretiens, un certain nombre d'élèves ont exprimé divers types d'apprentissages découlant de l'activité éducative. Ces apprentissages comprennent principalement trois types d'apprentissage détaillés ci-dessous.

1) Des compétences informatiques avancées

Certains élèves ont souligné l'acquisition de compétences techniques avancées, telles que l'insertion de vidéos, d'hyperliens et la manipulation d'images. Par exemple, Bajali a déclaré avoir appris à rechercher des liens vidéo : *« Je savais pas trop aussi chercher les liens de vidéo. Je savais pas qu'on pouvait mettre une vidéo et, bah, maintenant je le sais »*. De même, Bajexe a mentionné avoir

appris à copier des vidéos et à effectuer des recherches de documents, des compétences qu'il ne maîtrisait pas auparavant.

2) Des connaissances sur le sujet traité

Certains élèves ont mis en avant l'apprentissage de connaissances spécifiques liées au sujet de leur article. Par exemple, Balebi a mentionné avoir appris sur le sujet abordé dans son article : « *Bah déjà j'en appris sur le sujet* ». Ils ont également évoqué des compétences de recherche documentaire, comme l'utilisation des guillemets pour des recherches précises.

3) La méthodologie de production d'un article

D'autres élèves ont souligné l'apprentissage de la méthodologie de production d'un article, notamment en développant leur capacité à travailler de manière autonome. Par exemple, Bidixa a noté qu'elle avait découvert sa capacité à réaliser des tâches qu'elle pensait ne pas pouvoir accomplir seule :

« Le fait que y a, il y a quelques mois, y'a des choses que je me disais que, jamais, à moi tout seul, je pourrais réaliser et que après un travail assidu, oui, je me suis rendue compte que j'étais capable de faire plus que ce que je pensais au final. ».

Certains élèves ont mentionné un type d'apprentissage uniquement, soit des compétences informatiques rudimentaires, soit des connaissances spécifiques sur le sujet traité. Par exemple, Bapimo a souligné son apprentissage de l'hyperlien et de l'insertion d'images, tandis que Butafa a noté avoir appris des concepts spécifiques liés à son sujet d'article, élargissant ainsi ses connaissances sur le management.

Enfin, une élève a affirmé n'avoir rien appris au cours de l'activité, en raison de sa familiarité avec le sujet traité et des compétences déjà acquises dans ce domaine.

En résumé, les élèves ont exprimé une gamme variée d'apprentissages, allant des compétences informatiques avancées à l'acquisition de connaissances sur le sujet traité, en passant par la découverte de leur capacité à travailler de manière autonome dans la production d'un article.

2 Analyse croisée au départ de catégories conceptualisantes

L'approche initiale de catégorisation nous a permis d'observer les différentes modalités de chaque catégorie, et d'ainsi distinguer les différentes motivations, attentes, le sens de l'activité conféré par les élèves, les défis qu'ils et elles ont pu rencontrer au cours de leur activité et comment ces

différentes modalités ont pu affecter leur mode d'engagement. Au départ de la variété de leurs réponses, nous avons entrepris une démarche analytique itérative dans laquelle nous nous sommes servis du codage axial initial pour créer une matrice à condenser. Dans cette section, nous présentons cette démarche et ses résultats.

2.1 Du codage axial à la matrice à condenser

La première phase d'analyse qualitative a été réalisée en utilisant des questions d'entretien qui ont permis de cadrer les réponses selon des thématiques facilement identifiables. En effet, le guide d'entretien permettant déjà de délimiter des thèmes d'investigation différents, le codage a suivi globalement ces délimitations (cf. annexe R18. Présentation de l'arbre thématique), bien que quelques verbatims aient pu être reclassés dans des thèmes qui ne correspondaient parfois pas à la question à laquelle ces verbatims répondaient.

La seconde étape d'étiquetage s'est avérée peu efficace pour distinguer les modes d'engagement des élèves. L'objectif était de catégoriser les propos des élèves concernant les thèmes abordés. Par exemple, pour le « motif du choix de sujet », les catégories suivantes ont été utilisées pour étiqueter les propos des élèves sous ce thème : « comprendre un sujet de société », « sensibiliser sur un sujet de société », « partager un sujet d'intérêt personnel », « produire sur un sujet facile à traiter ». Cette approche thématique s'est avérée problématique dans la mesure où, d'une part, elle générait une perte d'informations significatives fournies par les élèves concernant leur « motif de choix de sujet », d'autre part, certaines étiquettes créées pour cette catégorisation se sont révélées non pertinentes, car elles ne permettaient pas de discriminer efficacement les différents modes d'engagement des élèves. En effet, deux élèves ayant des motivations similaires telles que « comprendre un sujet de société » ou « partager sur un sujet d'intérêt personnel » pouvaient en réalité avoir des formes de vouloir-agir différents, rendant cette variable insuffisante pour comprendre pleinement leurs intentions. Nous avons ainsi abouti à des profils étiquetés de façon extrêmement variée sans que des correspondances puissent être établies entre ces étiquettes et les modes d'engagement qui semblaient se dégager.

Par conséquent, pour améliorer cette analyse, une approche plus détaillée a été adoptée en revenant aux verbatims originaux pour chaque thème d'intérêt. En utilisant l'outil « matrice à condenser » du logiciel NVivo, nous avons élaboré une matrice synthétisant les quatre thèmes suivants : appréhension émotionnelle de l'activité ; ordre d'importance entre passer un bon moment entre amis, développer des compétences et répondre à la consigne ; attentes personnelles ; motif(s)

du choix de sujet. La matrice à condenser contenant l'ensemble des verbatims et celle contenant le résumé issu de l'ensemble de ces verbatims sont disponibles en annexe R19⁵⁸ et R20 (onglet 1 et 2).

En utilisant cette approche, une attention particulière a été portée à l'utilisation des verbatims des participant·e·s pour une compréhension approfondie des différents modes d'engagement, ce qui a conduit à des conclusions plus précises et significatives. Cette démarche a ainsi permis d'interpréter les tendances dominantes dans les propos des élèves et de les classer dans les catégories conceptuelles des modes d'engagement suivants : « jouer le jeu », « se prendre au jeu » et « se mettre en jeu », tout en distinguant les éléments justifiant ces classifications. De ce point de vue, la variable de la perception des objectifs de l'activité s'est avérée non discriminante pour qualifier le mode d'engagement, nous l'avons donc écartée de l'analyse.

Voici un exemple d'analyse des verbatims de l'élève Babura afin de montrer comment les informations recueillies ont permis de conceptualiser le mode d'engagement :

- **Appréhension émotionnelle de l'activité** : l'élève utilise l'expression « *vraiment* » quatre fois au cours des réponses. Cela semble attester du réel engouement pour l'activité. L'élève indique même avoir poursuivi en dehors du temps de classe. AUCUNE crainte n'est exprimée, l'élève précise même vis-à-vis de l'ordinateur que même s'il anticipait qu'il pourrait rencontrer des difficultés techniques, il avait l'intention de demander de l'aide.
- **Ordre d'importance amis-compétences-consigne** : Volonté de respecter les règles, mais associée à sa propre discipline « il faut toujours respecter les règles (...) au moins tu respectes les activités ».
- **Attentes personnelles** : l'élève a choisi un sujet dont il est l'expert pour s'assurer qu'il soit la meilleure personne pour produire un article à ce sujet. « L'article, c'est moi qui ai choisi le sujet, donc c'est moi qui devrais le connaître le mieux. » Désir de produire un article à 100% par lui-même « J'ai envie que ça sera moi à 100% qui le fasse. Que c'est moi qui a développé, c'est moi qui a fait des recherches, c'est moi qui a mis ces images et tout ça. »
- **Motif(s) du choix de sujet** : L'élève a choisi un sujet avec un enjeu de communication fort. « J'ai pensé à mon jeu, Free Fire, parce que, euh, ils ont fait de grandes choses, et personne ne connaît. » . L'activité a un vrai sens pour lui, car il a de réelles connaissances à partager sur un sujet, rien n'est factice, l'enjeu est réel, et pour l'élève il y a un vrai problème auquel il apporte

⁵⁸ L'annexe R19 des verbatims ayant permis de générer la matrice à condenser est présenté sous formes de fichiers html. Les fichiers html doivent être consultés par thème, au sein de chaque fichier html figure un onglet « relevé » et un onglet « texte » dans lequel on retrouve l'ensemble des verbatims classées dans cette thématique pour chaque interviewé. A noter que parfois, il n'y a pas de verbatims pour tous les interviewé·e·s.

une solution. « tout le monde connaît Cristiano Ronaldo, mais personne ne connaît mon jeu, donc j'ai trouvé ça un peu bizarre. Et donc je voulais faire une solution ».

Les éléments d'information ont permis de déterminer que l'élève Babura s'est pris au jeu en prenant plaisir à l'activité (appréhension émotionnelle), en s'impliquant dans la réponse à la consigne sans la percevoir comme une contrainte, mais plutôt comme une adhésion à la valeur de l'autodiscipline, tout en ayant pour attente le développement de compétences en production et le désir de devenir énonciateur avec un enjeu de communication réel et significatif.

2.2 L'identification de modes d'engagement

En poursuivant ainsi ce travail d'interprétation sur l'ensemble des entretiens, une plus grande variété des modes d'engagement a été mise en évidence, permettant de distinguer :

- Se détourner du jeu : les élèves répondent à leurs attentes personnelles avant de prendre en compte les attentes extérieures perçues comme contraignantes.
- Jouer le jeu : les élèves établissent un compromis entre leurs attentes personnelles et les attentes extérieures.
- Se mettre en jeu : les élèves se focalisent sur les attentes extérieures, cherchent à performer pour prouver aux autres.
- Se prendre au jeu du bon élève : les élèves intègrent les attentes extérieures de manière intrinsèque, en s'efforçant de performer pour eux-mêmes. La différence (ténue) avec la catégorie précédente est que le culte de la performance est intériorisé par les élèves comme valeur à laquelle ils s'identifient.
- Se prendre au jeu de l'article : l'engagement des élèves est soutenu par l'enjeu de communication de leur article.
- Se prendre au jeu de l'apprentissage : l'engagement des élèves est soutenu par un fort enjeu d'apprentissage lié au sujet ou à l'activité.

A l'aide de ces nouvelles catégories conceptuelles, nous avons procédé à une schématisation décrivant les propriétés relatives à chaque mode d'engagement. Les propriétés dessinées autour des catégories ont révélé des caractéristiques communes à certains modes d'engagement, et des caractéristiques opposées entre certains modes d'engagement. Le travail de schématisation a finalement abouti à huit propriétés réparties de manière binaire et opposées comme suit :

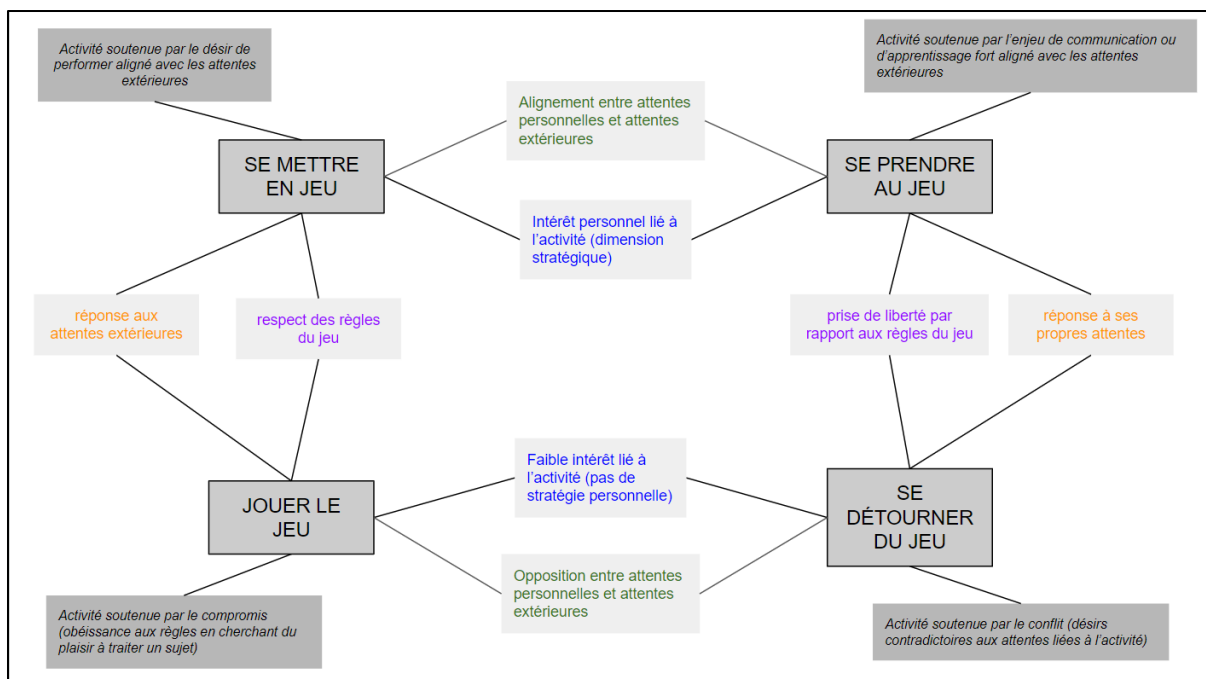


Figure 117. Schéma des couples de propriétés liés aux modes d'engagement en opposition binaire

Nous avons ainsi mis au jour quatre couples de propriétés binaires antagonistes relatives aux différentes formes de vouloir-agir ou de pouvoir-agir :

- L'intérêt personnel favorable (VA2+) *versus* défavorable à la performance (VA2-) : nous entendons par « intérêt favorable » tout projet personnel qui implique pour l'élève de réaliser assidument l'activité, notamment un enjeu de communication fort, par exemple le fait d'être convaincu d'avoir un message à faire passer ou à défendre. Cela peut être lié également à un enjeu d'apprentissage fort, c'est-à-dire que bien réaliser l'activité permet de développer des compétences/ connaissances jugées utiles par l'élève parce qu'il y a un enjeu pour leur futur. Nous entendons à l'inverse « intérêt défavorable » à la performance, tout projet personnel qui n'implique pas nécessairement de bien réaliser l'activité, par exemple quand l'élève cherche à améliorer ses compétences informatiques de base sans que cela implique d'améliorer des compétences en recherche et production plus complexes, ou lorsque l'élève cherche à en apprendre plus sur un sujet sans que cela lui soit spécialement utile (juste pour le plaisir de développer sa culture d'un sujet). En cela, l'intérêt favorable renvoie à une dimension stratégique puisque l'élève mène l'activité en vue d'un enjeu personnel important à ses yeux, tandis que l'intérêt défavorable renvoie à l'absence de dimension stratégique puisque l'activité est menée sans autre but que celui de la curiosité.
- L'alignement (VA1+) *versus* opposition entre attentes personnelles et attentes extérieures (VA1-) : l'opposition entre attentes personnelles et attentes extérieures se présente quand

l'élève témoigne d'une activité vécue comme contraignante, notamment par rapport à un besoin lié à la socialisation juvénile (questionné par le biais de la question sur la priorisation faite par les élèves entre « passer un bon moment avec leurs amis », « répondre à la consigne » et « développer des compétences »⁵⁹ et parfois manifeste dans le choix de sujet pour « se faciliter la tâche »). A l'inverse, l'alignement entre les deux types d'attentes s'observe lorsque l'élève manifeste des attentes personnelles que l'activité permettait de remplir (par exemple en apprendre plus sur un sujet) ou que son attente personnelle était de réussir à répondre à la consigne.

- La réponse aux attentes extérieures (PA1-) *versus* la réponse à ses propres attentes (PA1+) : lorsque l'élève cherchait prioritairement à répondre à la consigne de l'activité ou qu'il exprimait ne pas avoir d'attentes personnelles, il était encodé dans « réponse aux attentes extérieures », lorsque l'élève répondait prioritairement « développer des compétences ou des connaissances » et exprimait clairement des attentes personnelles, il était étiqueté « répondre à ses propres attentes ».
- Le respect des règles du jeu (PA2-) *versus* la prise de liberté à l'égard des règles du jeu (PA2+) : le respect des règles du jeu se manifestait par une recherche à répondre à la consigne comme valeur centrale pour l'élève, tandis que la prise de liberté se manifestait dans la priorisation de l'apprentissage même si parfois l'élève pouvait ne pas avoir d'objectif d'apprentissage spécifique au moment de mener l'activité. Ainsi, cette catégorie se distingue de la précédente et se justifie par le fait que même lorsqu'un élève n'avait pas d'attente propre spécifique, il est possible qu'il n'ait pas cherché particulièrement à respecter la consigne, cela se manifestait par exemple quand l'élève souhaitait prendre du plaisir dans l'activité, « passer un bon moment avec ses amis » et que respecter la consigne était subsidiaire, l'élève était donc plus susceptible de prendre des libertés par rapport à cette dernière. Inversement, un élève pouvait avoir des attentes propres mais chercher à respecter prioritairement la consigne.

En se référant à la théorie de l'agir compétent fondée sur le triptyque du vouloir-agir, pouvoir-agir et savoir-agir, nous avons constaté que ces modes d'engagement se définissent en termes de vouloir-agir et de sentiment de pouvoir-agir. En utilisant une abscisse et une ordonnée, nous avons distingué les configurations suivantes :

- en abscisse :
 - PA- : un sentiment de pouvoir-agir « défavorable », correspondant à une forme d'aliénation face à l'activité imposée par les attentes extérieures.

⁵⁹ Les réponses des élèves à cette question ne servaient pas seulement à établir l'ordre des priorités mais aussi à appréhender la relation qu'ils pouvaient établir entre ces trois pôles comme interdépendants ou opposés.

- PA+ : un sentiment de pouvoir-agir « favorable », signifiant une appropriation du sens de l'activité par l'élève.
- en ordonnée :
 - VA- : un vouloir-agir « défavorable », représentant une volonté d'agir en contradiction avec les attentes extérieures liées à l'activité.
 - VA+ : un vouloir-agir « favorable », indiquant un alignement entre la volonté d'agir personnelle et les attentes extérieures liées à l'activité.

SE METTRE EN JEU	VA + Vouloir-agir aligné avec l'activité SE PRENDRE AU JEU
PA - Aliénation au sens de l'activité JOUER LE JEU	PA + Appropriation du sens de l'activité SE DÉTOURNER DU JEU VA - Vouloir-agir en contradiction avec l'activité

Figure 118. Modélisation des modes d'engagement au croisement du pouvoir-agir et vouloir-agir

2.3 La validation empirique des modes d'engagement

Afin de vérifier la validité empirique de ce modèle, nous avons recodé l'ensemble des verbatims des élèves en fonction des quatre nouvelles catégories. Ce codage est disponible en annexe R20 (onglet « Matrice + engagement évalué » colonnes G à N). Nous avons constaté que ce modèle correspondait bien aux modes d'engagement déjà interprétés auparavant (au départ des descriptions de la matrice à condenser, sans typologie), confirmant ainsi la pertinence de ce schéma dans la distinction des différents modes d'engagement. Cette nouvelle évaluation nous a même permis d'affiner la catégorisation des modes d'engagement, certain·e·s enquêté·e·s se retrouvant parfois entre deux catégories.

Cette nouvelle catégorisation a ainsi permis de distinguer un continuum:

- Se prendre au jeu : 6 élèves

- Entre se mettre en jeu et se prendre au jeu : 3 élèves
- Se mettre en jeu : 3 élèves
- Entre se mettre en jeu et jouer le jeu : 1 élève
- Jouer le jeu : 4 élèves
- Entre jouer le jeu et se détourner du jeu : 3 élèves
- Entre se prendre au jeu et se détourner du jeu : 1 élève

Ainsi, la caractérisation des propos des élèves au départ de ces couples de propriétés binaires a permis de dégager la variété des modes d'engagement possibles dans l'activité, mis en avant dans le schéma suivant.

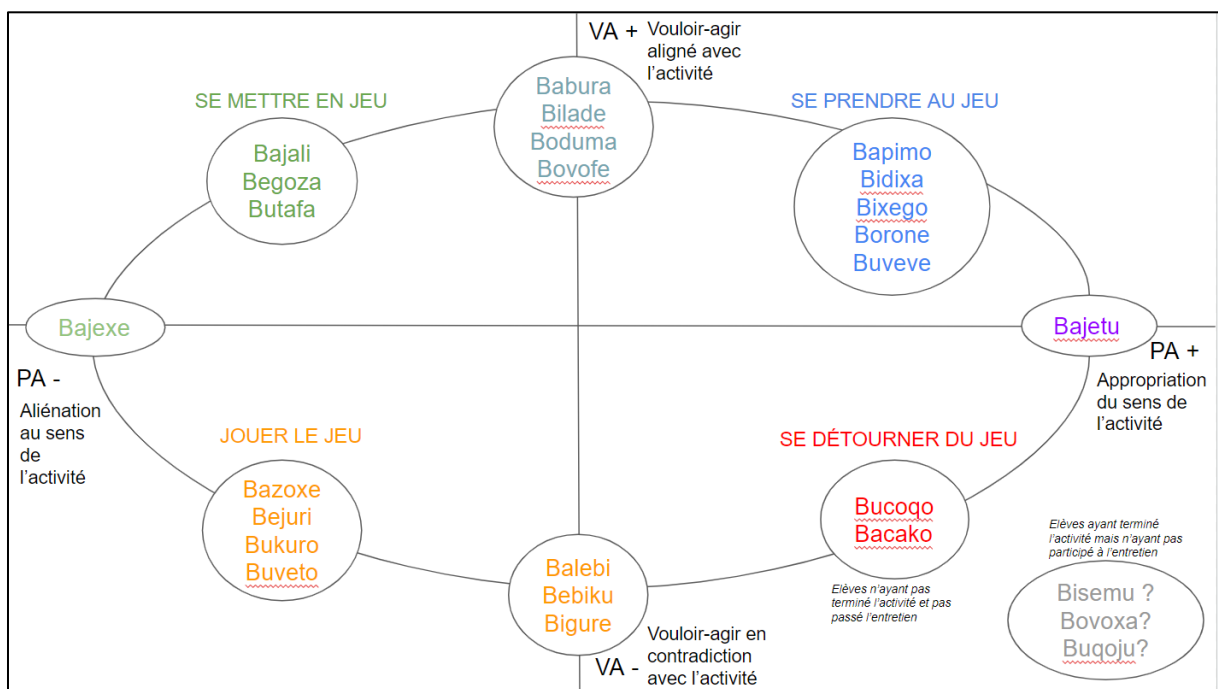


Figure 119. Positionnement des élèves dans les modes d'engagement

Comme le schéma le montre, une majorité des élèves s'est prise au jeu et/ou mise en jeu (12 élèves), une part non négligeable a seulement joué le jeu (5 élèves), une dernière part était à la limite de se détourner du jeu (4 élèves). Il est à noter que parmi les 21 élèves ayant passé l'entretien, aucun ne se sont donc complètement détournés du jeu. Cette observation semble logique puisque s'ils s'étaient détournés complètement du jeu, la production serait incomplète et elle aurait été inévaluable. C'est pourquoi dans ce schéma, nous avons ajouté les 5 élèves restants de la classe qui auraient dû participer à l'activité jusqu'au bout, ainsi qu'aux entretiens. Il s'agit de Bucoqo, Bacako, Bisemu, Bovoxa et Buqoju. Pour Bucoqo et Bacako, les élèves n'ayant pas terminé leur activité, il nous semble facile d'exprimer qu'ils se sont détournés du jeu même si nous en ignorons la raison, nous les avons donc placés dans la catégorie « se détourner du jeu ». Pour les 3 élèves restants, nous ne pouvons conclure

sur leur mode d'engagement puisqu'ils ont bien terminé l'activité mais ne se sont juste pas présentés à l'entretien au créneau horaire prévu en accord avec eux et elle, nous les avons donc rendus visibles dans le schéma (en bas à droite) mais pas classés.

Toutefois, deux limites ont émergé. Tout d'abord, cette schématisation ne rend pas visible les processus de prise au jeu au départ du mode « se mettre en jeu » ou « jouer le jeu » au cours de l'activité. Ces processus sont réintégrés par des flèches en rouge dans le schéma plus bas afin de rendre compte de la possibilité d'une évolution du mode d'engagement des élèves en cours d'activité.

Par ailleurs, la schématisation reposant sur des oppositions binaires, elle peut parfois placer les élèves entre deux modes d'engagement lorsque certaines propriétés relatives au pouvoir-agir ou au vouloir-agir sont contradictoires. Nous considérons qu'il s'agit d'un apport puisque cela aide à nuancer la catégorisation des modes d'engagement.

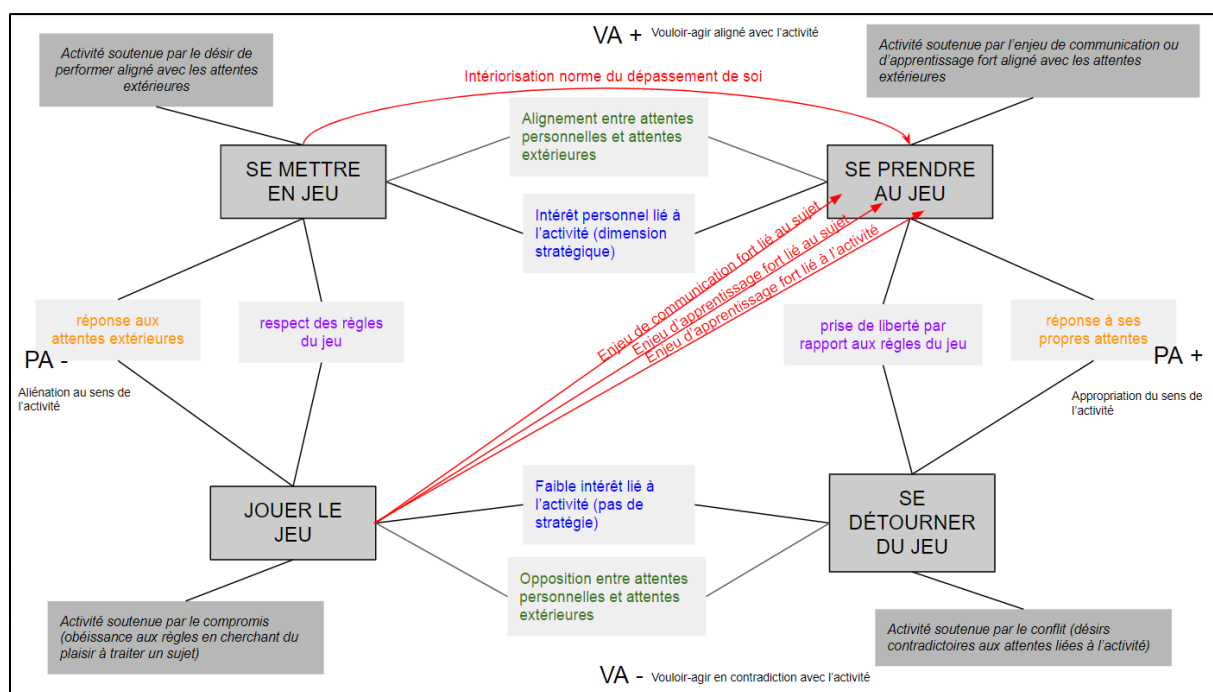


Figure 120. Modélisation complète des modes d'engagement (définitions, propriétés, articulations en termes de pouvoir-agir et vouloir-agir et processus de prise au jeu)

3 Quelle relation entre mode d'engagement, sentiment de savoir-agir et performance des élèves ?

Une fois caractérisés les modes d'engagement à partir des configurations du vouloir-agir et pouvoir-agir, nous avons souhaité observer la relation entre les modes d'engagement distingués empiriquement et les sentiments de savoir-agir observés, ainsi que les performances des élèves à la tâche complexe.

Il convient de noter que, contrairement à ce qui a été exposé théoriquement dans le chapitre 2 de la thèse concernant le mode d'engagement, défini comme étant influencé par un ensemble de facteurs comprenant le vouloir-agir, le sentiment de pouvoir-agir et le sentiment de savoir-agir, dans l'analyse des résultats des entretiens, seuls le vouloir-agir et le sentiment de pouvoir-agir ont été pris en compte dans les modes d'engagement identifiés. Cette observation découle du processus d'élaboration de la thèse, où le cadre théorique a été finalisé après l'analyse des résultats. Ainsi, notre modèle d'analyse des modes d'engagement ne prend pas directement en considération le sentiment de savoir-agir. Nous remédions à cette lacune en examinant la relation entre les différents modes d'engagement identifiés et le sentiment de savoir-agir exprimé par les élèves.

3.1 Relation entre modes d'engagement et sentiments de savoir-agir exprimés

Nous avons entrepris d'évaluer la correspondance entre les modes d'engagement, qui ont émergé exclusivement à partir du vouloir-agir et du sentiment de pouvoir-agir, avec le sentiment de savoir-agir des élèves. Pour ce faire, nous avons défini deux critères d'évaluation du sentiment de savoir-agir, en nous appuyant toujours sur la matrice à condenser :

- Critère SA1 : Sentiment de savoir-agir relatif au sujet
 - Sentiment d'expertise relatif au sujet : encodé lorsque l'élève manifeste un enjeu à partager un sujet qu'il connaît bien.
 - Besoin de développer ses connaissances sur le sujet : encodé lorsque l'élève manifeste avoir choisi un sujet sur lequel il voulait en savoir plus, ou lorsque l'élève indiquait souhaiter développer ses connaissances sur le sujet en priorité.
 - N/A : lorsqu'aucun indice ne permet d'attester le niveau de connaissance à l'égard du sujet.
- Critère SA2 : Sentiment de compétence relatif à l'activité

- Sentiment de maîtrise relatif à l'activité : lorsque l'élève manifeste un enthousiasme lié à l'activité, aucune crainte spécifique et/ou qu'il ne semble pas avoir rencontré de difficulté dans la réalisation de l'activité.
- Sentiment d'incompétence, anticipation de la difficulté de l'activité : lorsque l'élève manifeste des craintes d'échec ou témoigne d'un a priori négatif sur sa capacité à réaliser l'activité en début d'activité.
- N/A : lorsqu'aucun indice ne permet d'inférer l'un ou l'autre sentiment.

En comparant les résultats entre la qualification du mode d'engagement résultant de la configuration VA/PA et le sentiment de savoir-agir déclaré, nous avons constaté que sur les 6 élèves s'étant pris au jeu, 4 présentaient à la fois un sentiment d'expertise-sujet et un sentiment de maîtrise face à l'activité. Cependant, les deux élèves restants exprimaient un manque d'expertise-sujet et un sentiment d'incompétence, ce qui suggère que le sentiment de savoir-agir ne doit pas nécessairement être positif pour que l'élève puisse s'engager, bien que cela semble favoriser cette prise de position.

De plus, parmi les 6 élèves ayant joué le jeu ou étant à la limite de s'en détourner, 4 manifestaient un sentiment de savoir-agir négatif, tandis que deux autres présentaient un sentiment d'expertise-sujet mais un sentiment d'incompétence à l'égard de l'activité. Il apparaît ainsi que le sentiment d'expertise-sujet ne garantit pas nécessairement l'engagement, mais que le sentiment d'incompétence peut constituer un frein à cette prise de position dans certains cas.

3.2 Relation entre modes d'engagement et performances à la tâche complexe

Nous avons examiné la relation entre les modes d'engagement et les performances à la tâche complexe, étant donné notre hypothèse selon laquelle le mode d'engagement influence la performance. Nous avons d'abord comparé la performance des 21 élèves à la tâche complexe avec le mode d'engagement manifesté, en utilisant une évaluation quantitative basée sur la pertinence énonciative, l'évidentialité, la multimodalité et le design. Cependant, les résultats de cette comparaison n'ont pas montré de corrélation significative.

Nous avons observé que notre évaluation initiale ne prenait pas suffisamment en compte deux critères importants : les modalités d'appropriation de la production et l'expression d'un projet de communication clair et explicite. Ces deux critères d'évaluation se réfèrent d'une part aux critères d'évaluation théoriques énoncés dans le chapitre 3, concernant la pragmatique de l'évidentialité, qui inclut la capacité à référencer les énoncés-sources, à gérer la polyphonie en distinguant clairement entre le contenu copié-collé, reformulé et original, à rendre transparentes les citations et à identifier

les auteurs des sources, ainsi qu'à rendre évidente la fiabilité des sources et sa propre neutralité ou subjectivité, y compris celles des sources. D'autre part, le critère d'expression d'un projet clair et explicite se rapporte à la pragmatique de la pertinence, qui évalue la capacité à exprimer des éléments pertinents selon l'intention de communication, à mobiliser des ressources pertinentes, à présenter des informations nouvelles de manière compréhensible pour le destinataire et à choisir des modes et des arrangements multimodaux appropriés.

La matrice d'évaluation utilisée dans l'analyse quantitative ne prenait pas en compte de manière adéquate le rôle central de ces deux critères dans l'évaluation globale, ni la dépendance des autres aspects de l'évaluation à ces critères. En effet, l'évaluation quantitative permettait à certains élèves d'obtenir une note relativement élevée même si seuls la multimodalité et le design de leur production étaient réussis, tandis que du point de vue de l'agir critique, ils avaient échoué en ce qui concerne les critères d'évidentialité, d'adaptation aux destinataires et de respect de l'intention de communication à travers le texte. C'est pourquoi, dans le cadre de notre nouvelle évaluation, nous évaluons d'abord les critères spécifiques à la pragmatique de l'évidentialité et à la pragmatique de la pertinence, et en dernier lieu, le design et la multimodalité, en attribuant la note « N/A » à ce dernier critère pour les élèves pour lesquels nous aurons jugé le projet de communication non déductible à partir des trois premiers critères.

Tableau 22. Nouvelle grille d'évaluation de la tâche complexe

Evidentialité : Degré d'appropriation des énoncés dans la production		
Appropriation complète avec sources identifiables	2	Les propos réutilisés tels quels sont mis entre guillemets et les sources sont indiquées, les propos reformulés sont sourcés également, et il y a des propos propres à l'élève.
Appropriation partielle avec sources identifiables	1,5	L'élève a formulé des titres ou phrases de transition mais n'utilise pas les guillemets lorsqu'il utilise des phrases copiées-collées. Cela étant, les sources sont présentes.
Appropriation mais sources non identifiables	1	L'élève a formulé des phrases de lui-même mais utilise aussi des propos copiés-collés sans guillemets et sans les sourcer ou livre des informations dont on ignore la provenance.
Juxtaposition d'énoncés de sources différentes	0,5	L'élève n'a pas de propos propres si ce n'est des intertitres, il se contente d'agencer des extraits copiés-collés sans liaison entre eux et ne précise pas ses sources.
Aucune appropriation (un texte de référence copié collé)	0	L'élève a copié collé les 3/4 de son texte d'une même source.
Pragmatique de la pertinence 1 : Degré d'expression du projet de communication		
Projet explicite	2	Projet exprimé à l'aide d'indices (titre problématisé, annonce de plan, ordonnancement de sous-titres, liaisons entre paragraphes, introduction/conclusion etc.)
Projet à inférer mais cohérent	1	Projet facilement inférable du fait de la cohérence globale de l'article
Projet difficilement inférable (incohérences, vague, flou)	0	Projet difficilement inférable du fait de défauts de cohérence globale ou locale ou du caractère vague/général du projet
N/A (si aucune appropriation)	N/A	L'élève a copié collé 3/4 de son texte d'une même source, il ne s'agit donc pas de son projet de communication, mais de celui d'une autre personne.

Pragmatique de la pertinence 2 : Problématisation du projet de communication		
Projet de communication et contenu inédit	2	Le projet de communication répond à une problématique originale posée par l'élève et porte sur un sujet qui n'a jamais été traité dans d'autres articles d'une façon similaire
Assemblage de contenus avec une problématique inédite	1	Le projet de communication répond à une problématique originale, même si les contenus peuvent se trouver ailleurs, l'agencement qui en est proposé est unique.
assemblage de contenus sans problématisation, mise en perspective d'enjeux spécifiques)	0	Le projet de communication ne répond pas à une problématique, mais définit un sujet sans le mettre en perspective, sans expliciter les enjeux liés à ce sujet.
Design et multimodalité : mode(s) de communication du projet de communication		
Texte principalement	0	Le projet de communication ne s'exprime qu'à travers le texte, les images viennent illustrer, et la ou les vidéos (quand il y en a) ne sont pas bien intégrées à l'article pour prendre le relais.
Relais texte, images, vidéos et hyperliens (multimodalité, design)	1	Les images, vidéos et hyperliens sont intégrés à l'article de sorte à prendre le relais pour communiquer l'information (complémentaires au texte, avec une valeur ajoutée).
multimodalité et architecture spatiale et visuelle	2	En plus du relais texte, images, vidéos et hyperliens, l'élève a fait des efforts d'architecture spatiale et visuelle de son article (la simple mise en gras des titres ou termes de l'article constitue déjà un premier effort, sauf si les choix sont contreproductifs pour l'attractivité de l'article et sa lisibilité).
N/A (si projet de communication ininférable)	N/A	Si au critère « degré d'expression du projet de communication », l'élève obtient « projet difficilement inférable » ou « N/A » car il ne s'est pas approprié son article (a copié collé la majorité d'une même source), alors on ne peut pas évaluer comment il a exprimé son projet de communication.

Cette nouvelle évaluation, visible dans l'annexe R20 – onglet « Nv évaluation TC et engagement » (colonnes B à F), permet de créer une typologie des productions plutôt qu'une évaluation chiffrée. La typologie émergée à partir de cette évaluation est la suivante :

- **Production captivante** (5 élèves) : l'élève s'est approprié la production avec sources quand il en utilise (critère 1), a formulé un projet de communication explicite (critère 2), et propre donc inédit (critère 3), et l'élève utilise aussi bien le texte, que la multimodalité et le design pour communiquer son projet de communication (critère 4).
- **Production complète** (1 élève) : l'élève s'est approprié la production avec sources quand il en utilise (critère 1), le critère 2 et 4 sont remplis comme pour la production captivante, mais le projet de communication n'est pas inédit, il se contente d'agencer des contenus préexistants (critère 3).
- **Production cohérente** (2 élèves) : l'élève ne s'est pas complètement approprié la production (critère 1), le projet de communication n'est pas inédit (critère 3).
- **Production descriptive** (4 élèves) : l'élève ne s'est pas du tout approprié la production (critère 1), le projet de communication n'est pas inédit, il se contente d'agencer des contenus préexistants et ces contenus sont descriptifs, non explicatifs (critère 3).
- **Production confuse** (5 élèves) : l'élève a juxtaposé des énoncés de sources différentes sans que l'on puisse inférer le projet de communication (critères 1, 2 et 3).
- **Production non-originale** (4 élèves) : l'élève a copié-collé un principal texte source pour créer son propre article (critère 1).

Nous avons ensuite cherché à tester la correspondance entre ces types de production et les modes d'engagement observés

Tableau 23. Tableau croisé modes d'engagement par typologie des performances à la tâche complexe

		TYPOLOGIE DES PRODUCTIONS						Total
		non-originale	confuse	descriptive	cohérente	complète	captivante	
MODES	JOUER LE JEU (JEJ)	4	3	1	0	0	0	8
	ENTRE JEJ ET MEJ	0	0	1	0	0	0	1
	SE METTRE EN JEU (MEJ)	0	1	0	0	0	2	3
	ENTRE MEJ ET PEJ	0	1	1	1	0	1	4
	SE PRENDRE AU JEU (PEJ)	0	0	1	1	1	2	5
Total		4	5	4	2	1	5	21

La comparaison entre les résultats de cette nouvelle évaluation et les modes d'engagement révèle une association entre les modes « se mettre en jeu » et « se prendre au jeu » avec la performance à la tâche complexe, ainsi qu'une association entre les modes d'engagement « jouer le jeu » ou « entre jouer le jeu et se mettre en jeu » avec les types de production moins abouties sur le plan de l'évaluation, bien que certains élèves s'étant mis en jeu ou pris au jeu aient pu également produire des productions confuses (2 élèves) ou descriptives (2 élèves). Ce qui est remarquable est qu'aucun élève dans un mode d'engagement « jouer le jeu » ou « entre jouer le jeu et se mettre en jeu » n'est parvenu à réaliser une production captivante, complète ou même cohérente. En observant en détail les relations entre les modes d'engagement et chacun des quatre nouveaux critères spécifiques d'évaluation, l'analyse révèle que les modes d'engagement sont surtout associés avec le critère d'évaluation de l'appropriation des énoncés dans la production et la problématisation du projet de communication. Cela suggère que les élèves ayant un mode d'engagement propice à l'activité étaient plus en mesure de s'approprier et de prendre en charge l'énonciation. Cette constatation souligne l'importance des mises en situation scolaires, y compris dans les activités extrascolaires médiatiques, où le vouloir-agir et le pouvoir-agir doivent être propices à la réalisation de l'activité.

4 Synthèse des résultats de l'analyse qualitative

4.1 Synthèse des apports de l'analyse descriptive des entretiens

La partie descriptive de l'analyse des entretiens, basée sur l'arbre thématique, offre un aperçu significatif des multiples facettes de l'engagement des élèves dans l'activité étudiée.

D'une part, elle explore la manière dont les élèves ont abordé les objectifs de l'activité, révélant trois niveaux de perception distincts : l'évaluation scientifique, l'apprentissage et la production. Cette diversité de perception éclaire les différentes manières dont les élèves ont interprété les attentes de l'activité, offrant des perspectives riches pour comprendre leur engagement.

D'autre part, l'analyse met en lumière les attentes personnelles des élèves, révélant une gamme étendue de motivations individuelles, allant du désir d'apprendre de nouvelles compétences à l'aspiration à dépasser les limites personnelles. Ces attentes personnelles jouent un rôle crucial dans la façon dont les élèves abordent l'activité et influencent leur niveau d'engagement et de satisfaction.

Les motifs du choix de sujet dévoilent les diverses considérations qui ont guidé les élèves dans leur sélection, qu'il s'agisse de la curiosité pour les enjeux sociaux, du désir de sensibiliser sur des questions importantes ou de l'intérêt personnel pour un sujet particulier. Cette exploration des

motivations souligne l'importance du sens de l'activité conféré par les élèves dans leur engagement dans l'activité médiatique.

L'analyse descriptive révèle également les différentes appréhensions initiales des élèves face à l'activité, allant du manque de compétences informatiques à l'incertitude quant aux attentes et à la méthodologie. Cependant, malgré ces appréhensions possibles, de nombreux élèves ont développé un enthousiasme pour l'activité, motivés par l'opportunité d'apprendre et de travailler de manière collaborative. Cet éventail émotionnel nuancé fournit également de précieux indicateurs pour étudier le mode d'engagement des élèves dans l'activité.

Par ailleurs, l'exploration de la priorisation entre apprentissage, consigne et interactions sociales met en évidence les différentes perspectives des élèves sur ce qui est le plus important dans l'accomplissement de l'activité. Cette analyse révèle les tensions potentielles entre les attentes des chercheurs et enseignants et les motivations individuelles des élèves, soulignant l'importance de prendre en compte ces dynamiques dans la conception d'activités pédagogiques.

Enfin, l'analyse descriptive offre un aperçu des connaissances et expériences préalables des élèves, mettant en lumière leur diversité et leur impact sur leur engagement dans l'activité. Cette exploration souligne l'importance de la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins individuels des élèves et favoriser leur réussite.

En somme, cette partie descriptive de l'analyse des entretiens offre une perspective approfondie sur les multiples dimensions de l'engagement des élèves dans l'activité étudiée, éclairant les motivations, les attentes et les défis auxquels ils sont confrontés., prérequis pour identifier les variables discriminantes de leurs modes d'engagement que nous avons cherché à étayer et mettre en perspective dans l'analyse croisée.

4.2 Synthèse des apports de l'analyse croisée

L'analyse croisée a permis d'explorer en profondeur les divers modes d'engagement des élèves dans une activité scolaire, en identifiant quatre catégories distinctes qui reflètent différents niveaux d'implication et de motivation : se détourner du jeu, jouer le jeu, se mettre en jeu, et se prendre au jeu. Chaque catégorie est caractérisée par des nuances dans la manière dont les élèves abordent l'activité, notamment selon leur intérêt personnel, leur alignement avec les attentes extérieures, et leur respect des règles du jeu.

L'analyse révèle des liens entre les modes d'engagement des élèves et leur sentiment de savoir-agir, mais cette relation n'est pas systématique, ce qui signifie que le mode d'engagement se montre

parfois indépendant du sentiment de savoir-agir, ces résultats indiquant une plus grande complexité des configurations menant à un engagement optimal dans l'activité.

Concernant la relation entre leur mode d'engagement et leur performance dans une tâche complexe, la corrélation est significative et forte, uniquement avec la nouvelle évaluation de la tâche complexe qui met en avant de nouveaux critères d'évaluation fondés notamment sur l'appropriation de la production et la problématisation du projet de communication. Les élèves qui adoptent des modes d'engagement plus actifs et investis montrent généralement un projet de communication approprié par l'élève et problématisé.

Discussion des résultats

La section de discussion vise à synthétiser les résultats significatifs de notre étude tout en les contextualisant pour une interprétation approfondie. Nous examinerons la cohérence de nos résultats avec les travaux antérieurs, en mettant en évidence les similitudes et les divergences. Étant donné la diversité de nos résultats, nous avons été confrontés au défi de structurer cette discussion de manière à éviter une comparaison exhaustive avec l'ensemble des études portant sur des autodéclarations d'une part, des tâches d'autre part, et une activité médiatique similaire par ailleurs. Notre objectif principal étant de comprendre la relation entre le savoir-agir des élèves dans différents contextes : celui des tâches simplifiées, des tâches complexes et du savoir-agir exprimé, nous avons focalisé notre comparaison avec la littérature existante sur des études comparant les relations entre autodéclarations et performances en tâches situées.

Afin de structurer cette discussion, nous la divisons en deux parties. Dans un premier temps, nous interpréterons la relation entre les compétences déclarées et les mesures au sein des tâches (telles qu'abordées dans le chapitre 5 de cette thèse ainsi que dans un papier soumis lors de la conférence IAMCR 2023) en comparant nos résultats avec ceux d'autres études. Dans un second temps, nous explorerons les résultats concernant la relation entre les modes d'engagement identifiés lors des entretiens et l'évaluation qualitative des productions. Nous mettrons en avant les avantages de notre approche conceptuelle, basée sur le sentiment de pouvoir-agir, de savoir-agir et le vouloir-agir, par rapport aux approches psychologiques plus traditionnelles. Nous finirons cette discussion en énonçant les limites de notre recherche et les perspectives pour de futures recherches visant à les adresser.

1 Discussion des résultats de l'enquête quantitative

Dans cette section, nous souhaitons discuter des aspects saillants de notre enquête quantitative à la lumière des résultats de recherches similaires et d'une partie de l'analyse de résultats de notre enquête non abordée dans cette thèse, exposée dans un article rédigé pour l'IAMCR en collaboration avec Pierre Fastrez, Christophe Ronveaux et Denise Sutter-Widmer (cf. Bihl, Sutter-Widmer, Fastrez et Ronveaux, 2023, disponible en annexe A3).

1.1 Résultat principal : la relation complexe entre performances aux tâches simplifiées et sentiment de compétence

Sans revenir de façon exhaustive sur chacun des résultats de recherche révélés par l'analyse quantitative, nous nous concentrons sur les principaux apports de cette analyse, notamment vis-à-vis de la relation entre tâches simplifiées et compétences déclarées.

Concernant les compétences déclarées tout d'abord, l'analyse bivariée a permis de constater qu'une large majorité de sentiments de compétences relatifs à un groupe de compétences étaient corrélés à d'autres. Puis, l'analyse en composantes multiples a révélé trois clusters ordonnables du plus haut niveau au plus bas niveau de sentiment de compétences. En effet, un premier cluster COMP (70 élèves) représente des élèves avec un sentiment de compétence assez élevé, tant en production qu'en recherche et compétences techniques. Un second cluster COMP (44 élèves) se distingue par un sentiment de compétence inférieur à la moyenne, notamment pour certaines compétences spécifiques en recherche et production, les compétences techniques et une compétence générale de production. Un troisième cluster COMP, bien plus petit (7 élèves) témoigne d'un sentiment de compétence plus faible que la moyenne sur un grand nombre de variables (25 sur 38) et contient plus de réponses manquantes. Rappelons que nous avons écarté 34 élèves sur 155 de la suite des analyses en raison du grand nombre de réponses manquantes dans leurs réponses.

De son côté, l'analyse des tâches simplifiées a révélé, comme pour les compétences déclarées, des clusters classables par moyennes à l'ensemble des tâches simplifiées, avec trois groupes distincts d'élèves. Le cluster TS 1 (30 élèves) se distingue par des performances globalement plus faibles dans toutes les tâches simplifiées (avec quelques outliers). Le cluster TS 2 (63 élèves) présente des compétences techniques moins développées, notamment en ce qui concerne l'insertion de contenu et la rédaction de légendes. En revanche, il excelle dans l'identification du but des vidéos et dans la rédaction adaptée aux destinataires. Le cluster TS 3 (54 élèves) se distingue par des performances globalement meilleures dans toutes les tâches, avec une homogénéité des résultats, à l'exception du jugement de fiabilité où l'écart-type est plus élevé. L'analyse montre que les clusters sont statistiquement significativement différents les uns des autres en termes de performances globales aux tâches simplifiées. Les moyennes de chaque cluster suivent un modèle cohérent où le cluster 3 a les scores les plus élevés, suivis du cluster 2 et enfin du cluster 1.

Ces clusters TS et groupes COMP sont associés par paire dans l'analyse de clustering portant sur les clusters (sur l'échantillon de taille N=155). Cela signifie une tendance des élèves se jugeant moins compétents à moins performer en tâches simplifiées et une tendance des élèves ayant mieux réussi les tâches simplifiées à appartenir aussi au groupe s'étant déclaré plus compétent, bien qu'une majorité des élèves ayant moins bien réussi les tâches simplifiées se surévaluent, se situant aussi dans le groupe des plus confiants dans leurs compétences déclarées. Ainsi, le cluster 1 (25 élèves) est composé d'élèves qui se sont auto-évalués négativement et ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne aux tâches simplifiées. Le cluster 2 (75 élèves) comportent plus d'élèves de cluster TS2 et COMP 2 que la moyenne. Le cluster 3 (5 élèves) est composé d'élèves ayant déclaré plus de pratiques de production, mais sans profil distinct en termes de compétences déclarées, de réussite aux tâches simplifiées et à la tâche complexe. Le cluster 4 (31 élèves) est composé de davantage d'élèves s'étant auto-évalués hautement compétents (COMP 4) et ayant mieux réussi les tâches simplifiées (TS 3) que dans les autres clusters. Enfin, le cluster 5 (19 élèves) est composé d'élèves avec des données manquantes dans les pratiques et les tâches simplifiées. Décrivant les performances à la tâche complexe de ces clusters, nous avons remarqué que les élèves du cluster 2 ont mieux réussi que ceux du cluster 1, mais moins bien que ceux du cluster 4 sur plusieurs aspects de la tâche complexe, notamment ceux liés à l'intention de communication et à l'adaptation au destinataire. Concernant leurs profils sociodémographiques, les clusters sont associés à l'âge, les élèves du cluster 1 étant plus âgés (15-16 ans) et issus de classes professionnelles. Ils sont également associés aux langues parlées à la maison, les élèves du cluster 1 étant plus susceptibles de parler français et une autre langue à la maison. En revanche, aucune association significative n'a été trouvée avec le genre.

Ces analyses par cluster permettent donc d'observer une association entre les performances aux tâches simplifiées et le niveau de compétence déclaré en amont par les élèves. Toutefois, ces résultats doivent être modérés car dans nos analyses terme à terme, l'analyse bivariée entre 17 tâches simplifiées et les compétences déclarées appariées ne témoigne pas de corrélation directe.

1.2 Relativisation de la relation : absence de corrélations terme à terme

Dans Bihl *et al.* (2023)⁶⁰, nous avons mené une enquête complémentaire à l'analyse par clustering effectuée dans cette thèse. Nous avons examiné la relation entre les mesures basées sur les

⁶⁰ Cet article n'ayant pas été publié à proprement parler et ayant rédigé les parties « Etat de la littérature » et « Discussion » de ce papier, nous nous permettons d'utiliser ce travail dans les pages qui suivent car il permet de mettre en perspective les apports de notre analyse quantitative à l'aune de la littérature existante.

tâches et les auto-évaluations de la littératie médiatique dans la recherche d'informations et la production de contenu multimodal. Sur la base de deux ensembles correspondants de 17 tâches simplifiées et d'items d'auto-évaluation (cf. annexe A3), nous cherchions à répondre principalement à la question de recherche suivante : le niveau de compétence auto-déclaré pour une tâche donnée est-il corrélé à son niveau de compétence mesuré ?

Cette question impliquait deux questions de recherche subsidiaires :

- (1) Dans quelle mesure les élèves surestiment-ils ou sous-estiment-ils leurs compétences en recherche d'informations et en production de contenu multimodal ?
- (2) Le biais et la précision de leur estimation varient-ils selon le niveau de compétence mesuré ?

Dans cet article, nous avons souligné l'absence de corrélation significative entre le niveau de compétence mesuré et le niveau de compétence auto-déclaré, indiquant que les participant-e-s ont tendance à se percevoir comme compétent-e-s indépendamment de leur niveau réel de compétence. En revanche, nous avons observé une corrélation positive forte et significative entre le niveau global de compétence mesuré et la précision des auto-évaluations, montrant que les participant-e-s plus compétent-e-s ont tendance à déclarer leur niveau de compétence avec une plus grande précision.

Ces résultats nous incitent à modérer la relation établie par l'analyse croisée des clusters entre les performances aux tâches simplifiées et les compétences déclarées. Ces deux types de résultats complémentaires apportent une nuance essentielle à la compréhension des liens entre les compétences déclarées par les élèves et leurs performances aux tâches simplifiées. Alors que l'analyse comparant les clusters aux tâches simplifiées et aux déclarations de compétences révèle une association entre les groupes, une étude menée par Bihl *et al.* (2023) visant à comparer nos résultats avec des données suisses ne montre aucune corrélation directe entre les 17 tâches simplifiées évaluées et les compétences déclarées correspondantes. Cela indique que, considérées individuellement, les réponses des élèves au questionnaire déclaratif de compétences ne reflètent pas nécessairement leur niveau de performance aux tâches simplifiées correspondantes. De plus, les sommes des scores aux autoévaluations et aux tâches simplifiées ne sont pas corrélées non plus. Cependant, le profil établi à partir de l'ensemble de leurs réponses concorde globalement avec leur niveau moyen de performance aux tâches simplifiées, suggérant ainsi que les approximations réalisées par le clustering, traduisant un niveau global de compétence déclaré, correspond au niveau global de compétence mesuré en tâches simplifiées, du moins chez un nombre suffisant d'élèves pour que l'association soit significative. Pour approfondir cette interprétation, nous envisageons de comparer ces résultats avec la littérature existante et les pistes explicatives qu'elle offre.

1.3 Interprétation de nos résultats d'enquête quantitative au regard des enquêtes similaires

1.3.1 Les études sur les biais d'estimation relatifs au sentiment de compétence

Dans la littérature, la question des biais d'estimation est abordée de différentes manières. Nous rapportons ci-dessous la traduction de l'état de la littérature que nous avons rédigé dans Bihl *et al.* (2023).

Il n'existe aucun consensus sur la manière de mesurer la "constellation de compétences de vie" qui constituent la littératie médiatique (Hobbs, 2017). Considérer la littératie médiatique comme une compétence appelle logiquement une évaluation basée sur la performance dans des tâches significatives et contextualisées. Cependant, des mesures auto-déclarées ont été fréquemment utilisées dans l'évaluation de la littératie médiatique et numérique (Fastrez *et al.*, 2016), alors même que la validité des mesures auto-déclarées a été remise en question à plusieurs reprises en raison de leur relation problématique avec la compétence réelle (Litt, 2013).

Cette question a été largement étudiée en dehors du domaine spécifique des nouvelles littératies. Dans leur travail fondateur, Kruger et Dunning (1999) ont démontré que les participants obtenant les scores les plus bas à une variété de tests avaient tendance à surestimer grossièrement leurs capacités, une tendance que les auteurs ont expliquée par le manque de capacité métacognitive des participants à reconnaître leur incompetence par rapport à leurs pairs. Trois ans plus tard, Ackerman *et al.* (2002) ont soutenu qu'une approche corrélationnelle mettant l'accent sur les différences individuelles était mieux adaptée pour étudier la relation entre la compétence mesurée et auto-évaluée qu'une approche axée sur les moyennes des moins performant·e·s. Leur étude a mis en évidence des corrélations positives entre la perception par les individus de leurs propres capacités et leur compétence réelle dans diverses disciplines.

Les recherches ultérieures ont produit des résultats contrastés concernant les prédictions de performance des étudiant·e·s. Une grande partie du débat entourant cette recherche (Krueger et Mueller, 2002 ; Ackerman, Beier et Bowen, 2002 ; Krueger et Funder, 2004) a tourné autour du fait que les schémas de surestimation ou de sous-estimation peuvent ou non être causés par un artefact statistique comme la régression vers la moyenne, ou à la tendance générale des individus à se considérer comme au-dessus de la moyenne. En réponse à ce débat, Ehrlinger et Johnson (2008) ont tenté de prendre en compte l'effet de la régression vers la moyenne sur les résultats observés et ont

constaté que l'exactitude de l'auto-évaluation était plus influencée par la difficulté perçue du test que par une meilleure compréhension de sa propre capacité. Dans leur étude, les tests qui semblaient faciles entraînaient une surconfiance chez tous les participants, sauf chez les meilleurs performeurs qui fournissaient des estimations modestes par erreur, en raison d'impressions erronées de leur propre performance et de celle de leurs pairs. D'autre part, Miller et Geraci (2011) ont démontré que les étudiant-es moins qualifié-es avaient une tendance plus élevée à la surestimation dans leurs prédictions mais rapportaient une confiance moindre dans ces prédictions. Ces résultats suggèrent que les étudiant-es peu qualifié-es peuvent avoir une certaine conscience de leur manque de capacités métacognitives.

En résumé, ces différentes études indiquent que l'(in)exactitude de l'auto-évaluation de la compétence est plus complexe que prévu initialement, produisant des résultats divergents. Par exemple, un ensemble d'études a révélé que les individus moins compétents ont tendance à surestimer leur propre compétence, tandis que les individus plus compétents ont tendance à sous-estimer la leur (Kruger & Dunning, 1999 ; Gross & Latham, 2007 ; Nierenberg & Dahl, 2021). Une autre série d'études a montré que tous les participants ont tendance à surestimer leur niveau de compétence (Ackerman *et al.*, 2002 ; Lew *et al.*, 2010 ; Aesaert *et al.*, 2017), les estimations des utilisateurs ou utilisatrices plus compétent-e-s étant généralement plus précises. De plus, les études existantes se concentrent soit sur les schémas de surestimation et de sous-estimation, soit sur les corrélations entre compétence perçue et réelle, alors que les deux semblent en réalité coexister. Par exemple, la compétence auto-déclarée peut être positivement corrélée à la compétence réelle même lorsque les moins performants se surestiment.

1.3.2 Etudes précédentes sur la relation entre compétence mesurée et autoévaluée en contexte médiatique

Comment cette complexité se manifeste-t-elle dans le contexte de la littératie médiatique, numérique, de l'information et de l'informatique ? C'est la question que nous avons également posée dans Bihl *et al.* (2023).

Malgré la relation indirecte entre les auto-évaluations et la mesure de la compétence, de nombreux chercheurs en littératie axée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), en littératie numérique, en littératie informationnelle ou médiatique ont utilisé l'auto-évaluation comme moyen de capturer les perceptions individuelles de leurs propres capacités.

Certain-e-s auteur-trice-s le considèrent comme un substitut potentiel à l'évaluation basée sur la performance et cherchent à déterminer la précision des auto-évaluations, en recherchant des biais dans ces évaluations (par exemple, Porat *et al.*, 2018 ; Pereira et Moura, 2019 ; Nierenberg *et al.*, 2021).

D'autres adoptent une perspective sociocognitive, considérant ses effets potentiels sur la compétence réelle dans le cadre des croyances en l'efficacité personnelle (par exemple, Siddiq *et al.*, 2017 ; Fraillon *et al.*, 2019 ; Alamettala et Sormuren, 2021). Les croyances en l'efficacité personnelle renvoient aux jugements des individus sur leur capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre certains résultats de performance (Bandura, 1986). Ces croyances englobent toute une gamme de croyances spécifiques au domaine liées à différents domaines de fonctionnement et d'activités (Bandura, 2006). S'appuyant sur Bandura (1986), Pajares (1997) et Zimmerman (2000), le concept d'efficacité personnelle suggère que les élèves qui possèdent des croyances en l'efficacité personnelle précises et légèrement positivement biaisées sont plus susceptibles de faire preuve d'efforts constants et persistants pour relever les défis liés. En conséquence, la recherche sur les croyances en l'efficacité personnelle a montré que ces individus ont tendance à mieux performer que ceux avec des croyances en l'efficacité personnelle négatives ou excessivement positives. Cette tendance a été reproduite dans diverses études sur la littératie des TIC : Alamettala et Sormuren (2021) ont trouvé une corrélation positive entre l'auto-efficacité en TIC et les compétences mesurées sur la recherche en ligne ; Siddiq *et al.* (2017) ont trouvé une relation positive entre le sentiment d'auto-efficacité et la capacité des étudiants à manipuler l'information numérique pour communiquer et collaborer lors de la résolution de problèmes ; Fraillon *et al.* (2013) ont trouvé des associations positives entre les scores de littératie relative aux TIC et le sentiment d'auto-efficacité de base en TIC (mais pas avec le sentiment d'auto-efficacité relatif aux compétences avancées en TIC). Un contre-exemple notable est l'étude de Porat *et al.* (2018), qui ne repose pas sur l'approche de l'auto-efficacité, et qui a trouvé des corrélations faibles à inexistantes entre la littératie numérique auto-déclarée et mesurée chez les élèves du collège (une population similaire à celle étudiée dans notre propre recherche).

Il ne nous semble pas possible de trancher à ce stade de notre recherche si le sentiment de compétence exprimé correspond à un sentiment d'efficacité personnel qui influe sur la performance située, notamment parce que l'analyse quantitative ne permet pas de déterminer le sens de la relation entre compétence mesurée et estimée. Cependant, il nous semble intéressant, au regard, de la complexité de la relation entre estimation de compétence et mesure réelle, de nous intéresser aux facteurs affectant la précision (ou imprécision) des estimations.

1.3.3 Analyse des facteurs influençant l'estimation de compétence

De nouveau, la section qui suit est reprise de Bihl *et al.* (2023), dans la section « Discussion ».

Plusieurs facteurs peuvent influencer le degré auquel les élèves se sentent compétent·e·s dans diverses tâches liées aux médias numériques, impactant leur tendance à surestimer ou à sous-estimer leur compétence. Alors que des études existantes ont établi fermement que les moins performants ont tendance à surestimer leurs propres capacités, certaines études (Nierenberg & Dahl, 2021 ; Kruger et Dunning, 1999 ; Ehrlinger *et al.*, 2008) ont identifié une tendance pour les plus performant·e·s à sous-estimer leurs capacités, tandis que d'autres (par exemple, Aesaert *et al.*, 2017) ne l'ont pas trouvé. Nos propres analyses n'ont trouvé que des sous-estimations chez les plus performants dans une très faible mesure.

Une première explication peut résider dans le niveau d'éducation et dans le niveau de compétence absolu des participant·e·s : alors qu'Aesaert *et al.* (2017) ont étudié des élèves du primaire, et que nous avons étudié des élèves du secondaire, Nierenberg et ses collègues (2021) se sont concentrés sur des étudiant·e·s universitaires, ouvrant la possibilité que les individus aient tendance à sous-estimer leur compétence seulement lorsqu'ils atteignent un certain niveau d'éducation et d'expertise. Une autre explication peut résider dans le type d'échelle utilisée dans les instruments d'auto-évaluation : contrairement à l'échelle absolue que nous avons utilisée, qui demandait aux participant·e·s de s'auto-évaluer de "pas du tout capable" à "complètement capable", certaines des études qui ont trouvé des sous-estimations par les plus performant·e·s (Kruger et Dunning, 1999 ; Ehrlinger *et al.*, 2008) ont utilisé des échelles relatives, demandant aux participant·e·s de s'évaluer par rapport à leurs pairs. La sous-estimation pourrait, dans ce cas, se produire uniquement parce que les plus performant·e·s supposent que les autres sont meilleur·es qu'ils ou elles ne le sont réellement.

De plus, la difficulté perçue et la familiarité avec la tâche peuvent également aider à expliquer pourquoi les étudiant·e·s peuvent exhiber davantage de surestimation de leur compétence dans certaines tâches que dans d'autres. Nos résultats d'enquête relatifs aux autodéclarations de compétence ont indiqué des différences dans les auto-évaluations des élèves en matière de recherche d'information et de production de contenu web. Les élèves avaient tendance à se considérer comme très compétent·e·s lorsqu'on leur demandait d'évaluer la recherche d'informations dans son ensemble, mais plus modérément lorsqu'ils/elles évaluaient des aspects spécifiques de la même activité. À l'inverse, pour les compétences en production, ils/elles se jugeaient moins compétent·e·s dans l'ensemble mais plus positivement lorsqu'ils/elles évaluaient des compétences non techniques spécifiques. Cela semble indiquer une tendance à sous-estimer ou surestimer la complexité des tâches en fonction de leur technicité. Les élèves peuvent négliger la complexité sémiotique impliquée dans la recherche d'informations tout en percevant certaines tâches techniquement complexes comme étant écrasantes. En résumé, les élèves peuvent ne pas saisir pleinement les inférences sémiotiques sous-tendant une tâche, ce qui conduit à une sous-estimation ou une surestimation de la complexité de la

tâche dans différents contextes. Dans le contexte de la littératie médiatique, la familiarité avec la tâche revêt une importance significative, car elle est influencée non seulement par les compétences acquises et les pratiques menées en classe, mais aussi, et parfois dans une plus grande mesure, par les activités entreprises dans des contextes personnels, parascolaires ou non scolaires. En conséquence, les élèves peuvent développer un sentiment de compétence basé sur leur familiarité avec une tâche à travers des expériences personnelles (par exemple, dans la recherche d'information). Cependant, ils peuvent finalement démontrer leur incompétence parce que les dimensions évaluées dans la tâche restent floues à leurs yeux, car ils n'ont pas reçu d'instructions explicites concernant les compétences nécessaires et les attentes associées à une telle tâche.

Comme notre ensemble de données inclut les réponses des participant·e·s concernant leur familiarité avec chaque tâche évaluée, qui n'ont pas encore été analysées, les futures enquêtes examinant la relation entre la familiarité avec la tâche et l'auto-évaluation serviront à valider ou à réfuter cette hypothèse.

Des recherches supplémentaires sont également nécessaires pour explorer l'engagement avec le questionnaire d'auto-évaluation et les tâches, en particulier dans les différents scénarios de communication utilisés pour contextualiser les tâches, et comment ces scénarios sont interprétés par les élèves. De telles enquêtes sont nécessaires pour vérifier l'hypothèse selon laquelle certaines tâches peuvent impliquer une demande cognitive plus importante, pour laquelle les élèves peuvent ne pas être adéquatement ni également préparés. En outre, il semble que certaines de nos tâches aient pu présenter certaines ambiguïtés ou que les étudiant·e·s les aient interprétées différemment de nos attentes, créant des divergences entre leur évaluation de compétence et la nôtre. Par exemple, la tâche consistant à écrire une légende pour une image a parfois été mal comprise par les élèves, car ils/elles attribuaient parfois le terme "légende" soit à une légende d'image (une courte phrase décrivant ce que l'image représente dans son ensemble) soit à une légende géographique (une liste d'éléments définissant chaque type d'élément dans l'image). En plus des malentendus sur un terme, des facteurs contextuels peuvent avoir causé de la confusion, car les élèves n'ont peut-être pas pleinement compris le sens global de la tâche, ses objectifs explicites ou les compétences inférées qui y sont associées. Les inégalités dans la compréhension et l'interprétation des situations de communication dans les activités scolaires ont été davantage investiguées par Delarue-Breton et Bautier (2015).

D'autres facteurs pourraient avoir contribué à l'absence de corrélation entre la compétence mesurée et perçue dans nos résultats. Tout d'abord, le type et la spécificité ou l'ambiguïté des compétences évaluées peuvent jouer un rôle significatif dans l'orientation des auto-évaluations. En effet, en comparant les études existantes, nous avons observé la correspondance suivante. Notre étude

s'est concentrée sur des tâches et des items d'auto-évaluation liés à l'agir critique en situation de recherche et de production médiatique, avec peu d'opérations techniques impliquant l'utilisation de l'ordinateur (insertion de vidéo, d'image et de lien hypertexte). Porat et ses collègues (2018), qui ont trouvé des corrélations faibles à inexistantes, ont exploré différentes littératies numériques telles que la littératie photo-visuelle, la littératie de reproduction, la littératie informationnelle et la littératie socio-émotionnelle. Dans ces littératies, les opérations techniques informatiques n'ont pas été spécifiquement évaluées non plus. Aesaert *et al.* (2015), qui ont trouvé une faible corrélation entre la compétence réelle et l'auto-efficacité en TIC, se sont concentrés sur des compétences en informatique de base telles que la configuration d'un moteur de recherche, l'envoi d'un e-mail, la sauvegarde et la récupération de texte sur un ordinateur. En revanche, Hatlevik *et al.* (2013), qui ont trouvé des relations positives faibles à modérées entre la littératie en informatique et en information et l'auto-efficacité en TIC dans différents pays, ont examiné des compétences informatiques de base et avancées telles que l'utilisation d'un tableur pour les calculs, le stockage de données et le tracé de graphiques, l'utilisation de logiciels pour trouver et supprimer des virus, la création de bases de données et la programmation. Les tâches utilisées dans ces études diffèrent en domaine, en complexité, en technicité et en clarté du résultat, ce qui peut expliquer des résultats divergents. En d'autres termes, plus un instrument repose sur des tâches techniques pour lesquelles le résultat attendu n'est pas ouvert à l'interprétation, plus les élèves peuvent être en mesure d'évaluer leur capacité à bien performer. Un résultat qui soutient cette analyse est l'unique corrélation significative observée dans notre étude entre la tâche consistant à insérer un lien hypertexte dans une page web et la compétence déclarée appariée, pour laquelle les participants ont peut-être pu s'auto-évaluer plus précisément en raison de son caractère technique.

Par ailleurs, il convient de considérer l'impact des échelles utilisées dans les auto-évaluations sur les résultats. Le choix du type d'échelle peut influencer les auto-perceptions des étudiants, entraînant des variations dans la manière dont ils évaluent leurs compétences et affectant ainsi les corrélations. Par exemple, dans le questionnaire ICILS, les élèves ont évalué leurs compétences perçues pour 13 tâches informatiques en utilisant trois catégories de réponse, dont deux ont été regroupées pour l'analyse. Nos résultats corroborent cette possible influence, car lorsque nous examinons les corrélations entre les tâches simplifiées et les auto-évaluations, nous n'observons pas de corrélation directe. Cependant, lorsque nous simplifions les échelles de réponse pour créer des clusters distincts, nous constatons une association significative entre les deux ensembles de clusters générés à partir des données de chaque instrument. Cela suggère une concordance entre une compétence moindre dans les tâches et une auto-évaluation plus faible, et vice versa. Toutefois, il est important de noter que des cas ont été observés où les résultats des tâches des élèves ne correspondaient pas à leurs groupes d'auto-évaluation. Des enquêtes supplémentaires sont nécessaires pour examiner de manière

exhaustive les implications de la simplification des données sur les résultats obtenus et pour évaluer de manière critique la validité des résultats avec et sans une telle simplification. De plus, il est crucial de considérer comment intégrer le refus de certains élèves de fournir leur position dans l'analyse.

1.4 Clés d'interprétation et limites relatives aux résultats de l'enquête quantitative

1.4.1 Pistes d'interprétation de nos résultats paradoxaux

Dans l'ensemble, en nous appuyant sur des recherches antérieures (Ackerman, Beier *et al.*, 2002; Zell & Krizan, 2014; Nierenberg & Dahl, 2021), nous avons classé 17 facteurs influençant l'estimation de la compétence en trois catégories :

(a) Caractéristiques du domaine ou des tâches : cela inclut la difficulté du domaine, la spécificité ou l'ambiguïté de la capacité évaluée, la désirabilité du trait évalué, la familiarité avec la tâche et la complexité de la tâche.

(b) Différences interindividuelles : des facteurs tels que le niveau d'éducation (Nierenberg & Dahl, 2021), les différences de genre, les différences culturelles, le niveau de compétence, la connaissance du domaine, la connaissance générale et les spécificités du groupe de référence peuvent influencer l'auto-évaluation.

(c) Caractéristiques du protocole et de l'évaluation méthodologique : ces facteurs incluent la nature des auto-évaluations (par exemple, l'auto-efficacité par rapport aux auto-évaluations), le moment de l'auto-évaluation (avant ou après un test), l'échelle de mesure utilisée pour l'auto-évaluation, et l'objectivité ou la subjectivité des mesures basées sur les tâches.

Nous souhaitons approfondir notre interprétation des résultats en utilisant notre analyse descriptive des compétences déclarées. Premièrement, nous avons observé que la majorité des élèves se sentait assez compétente. Au sein de ces évaluations positives, nous avons noté une confiance plus élevée des participant·e·s dans leurs compétences en recherche d'information par rapport à celles en production de pages web. Les participant·e·s se considéraient plus capables de réaliser des tâches de recherche d'information que des tâches de production médiatique, avec des écarts significatifs dans les déclarations de compétences entre ces deux domaines. De plus, les résultats ont révélé une confiance accrue des participant·e·s dans leurs compétences techniques de recherche d'information par rapport à celles de production médiatique. Cette disparité de confiance pourrait expliquer en partie le faible sentiment de compétence global en production médiatique. En outre, les compétences

techniques en production médiatique sont moins souvent déclarées positivement que celles en recherche d'information, ce qui pourrait contribuer au faible sentiment de compétence général dans ce domaine. Cependant, il convient de noter que les compétences de production médiatique non techniques semblent être mieux valorisées que certaines compétences spécifiques de recherche, notamment celles liées à l'évaluation de la fiabilité. Ces résultats semblent donc mettre en évidence le facteur de familiarité avec la tâche comme un déterminant majeur de l'estimation positive de la compétence. Les résultats des analyses des pratiques déclarées appuient cette conclusion, car les pratiques générales des élèves semblent correspondre à leurs estimations de compétence générale : la majorité des élèves déclarent fréquemment effectuer des recherches en ligne, tant simples que complexes, dans un contexte personnel, tandis que la création de pages web est beaucoup moins fréquente, tout comme les pratiques périphériques à la production d'une page web. En ce qui concerne les pratiques spécifiques à la recherche d'information, la vérification de la pertinence est courante, mais l'évaluation de la fiabilité est moins répandue. Enfin, en ce qui concerne l'appropriation en contexte de production, de nombreux élèves intègrent des extraits de texte sans les reformuler, mais moins de la moitié cite toujours la source des textes utilisés. Or, l'ensemble de ces pratiques moins courantes correspond à des tâches simplifiées moins bien réussies par l'ensemble des élèves. Nous pouvons donc conclure que, dans notre étude, la familiarité avec les tâches apparaît comme un facteur prédominant dans la surestimation de la compétence par les élèves, ce qui empêche l'observation de corrélations terme à terme. Cependant, cela n'empêche pas l'identification d'associations entre clusters par niveaux, ces clusters montrant une tendance à estimer leur niveau de compétence de manière globalement adéquate dans la plupart des cas.

1.4.2 Les limites de l'étude quantitative

Les limites de notre étude comprennent plusieurs aspects. Le premier type de limite rencontrée renvoie au dispositif d'enquête et aux conditions de passation. Tout d'abord, la taille de l'échantillon, avec 151 participants dans un groupe et 46 pour le sous-groupe ayant également participé à la tâche complexe, pourrait avoir influencé les résultats, rendant les analyses du plus petit échantillon non significatifs. Plus particulièrement, la tâche complexe a été menée au sein d'une unique école, auprès de deux classes aux caractéristiques sociodémographiques similaires, il aurait été intéressant de pouvoir comparer les productions d'adolescent·e·s issus de milieux sociaux distincts. De plus, le grand nombre de variables utilisées pour construire les clusters, ainsi que le nombre élevé de non-réponses, ont rendu difficile l'obtention de clusters précis, avec souvent seulement un à trois clusters distinguant les réussites des échecs et d'autres avec des non-réponses. Par ailleurs, les tests ont été réalisés dans des conditions différentes, certains à distance, ce qui pourrait avoir affecté les résultats. De même, les mises en situation influençant le sens conféré à la tâche, il aurait été pertinent de

comparer pour un même savoir-agir sa mobilisation dans différentes mises en situation. Dans notre étude, le niveau de savoir-agir mesuré ne peut être généralisé puisqu'il ne mesure la performance que dans une situation spécifique.

Au-delà de ces limites inhérentes au dispositif d'enquête quantitative, un deuxième type de limite renvoie aux lacunes en termes d'analyses réalisées à partir des données récoltées. En effet, dans le cadre de notre dispositif de recherche, nous n'avons pas pu analyser les réponses des participant·e·s concernant leur familiarité avec chaque tâche simplifiée évaluée. Ces analyses seraient utiles pour vérifier la relation entre la familiarité avec la tâche, sa potentielle réussite et son auto-évaluation. Nous n'avons pas non plus exploité un ensemble de réponses des enquêté·e·s relatives leur intérêt pour les sujets abordés dans les tâches simplifiées, ces données pouvant fournir des indications sur la relation entre l'intérêt pour la tâche et sa réussite.

Par delà la familiarité et l'intérêt, la variable du sentiment d'efficacité générale semble devoir être davantage analysée également. En effet, l'association entre les clusters de tâches simplifiées et d'autoévaluations de compétences semble abonder dans le sens d'une relation entre les deux mais qui reste à préciser. Comme nous l'avons abordé, certaines recherches émettent l'hypothèse qu'un sentiment d'efficacité légèrement positivement biaisée permettrait d'obtenir de meilleurs résultats, mais reste à concevoir un dispositif d'enquête qui permettrait de valider cette hypothèse, ce que l'enquête quantitative ne permet pas de faire.

Un troisième type de limite renvoie aux lacunes de l'étude quant à l'étude des modes d'engagement dans les tâches simplifiées et le questionnaire autodéclaratif. Il s'agirait de les identifier comme nous l'avons fait pour la tâche complexe à partir du vécu des élèves de l'enquête, de leur compréhension et du sens qu'ils/elles confèrent aux différentes situations de communication proposées, sur la base d'entretiens, afin de comparer ces modes d'engagement et d'observer leur influence sur les résultats et estimations des élèves. Cette investigation permettrait par la même occasion de vérifier si les instruments mesurent bien ce qu'ils prétendent mesurer.

Dans le prolongement de cette limite, la dernière critique que nous adressons à notre dispositif d'évaluation est que notre élaboration de l'évaluation de la tâche complexe a abouti à évaluer des aspects finalement peu comparables avec les compétences évaluées en tâches simplifiées. Nous souhaitions au départ comparer les résultats aux trois instruments de collecte en faisant correspondre les compétences déclarées aux tâches simplifiées d'une part et à la tâche complexe d'autre part. Cependant, il semble que nos tests ne correspondent pas exactement à cette intention. En effet, les tâches simplifiées ne permettent pas d'évaluer pleinement les compétences en production, et à l'inverse l'évaluation des productions issues de la tâche complexe ne mesure pas les compétences en

recherche d'information investiguées au sein des tâches simplifiées. En plus d'évaluer des aspects seulement indirectement évalués dans les tâches simplifiées, les productions évaluent également des critères issus de la littératie, tels que l'appropriation et la problématisation de la production. L'enquête mériterait donc une investigation plus poussée sur les recoupements entre littératie médiatique et littératie dans le contexte de l'activité de production de contenu web proposée aux élèves, afin de mieux penser les relations de complémentarité et d'interdépendance entre les deux. Du fait de cette non-concordance entre les critères d'évaluation des tâches simplifiées et de la tâche complexe, il peut sembler normal que les résultats à la tâche complexe ne soient pas associés à ceux des tâches simplifiées. Ces limites invitent en tout cas à la plus grande prudence concernant l'interprétation de l'absence d'association entre les clusters de la tâche complexe et ceux des tâches simplifiées. En résumé, les deux hypothèses que l'on peut poser à ce stade de la recherche sont que soit les tâches simplifiées et la tâche complexe mesurent des compétences différentes, soit ce sont les sujets et mises en situation différentes qui ont joué un rôle, qui ont influencé le mode d'engagement des élèves dans les tâches et, par voie de conséquence, l'agir plus ou moins compétent en situation.

Bien que nous n'ayons pas mené d'étude approfondie sur le niveau en littératie des élèves pour comparer leurs résultats avec ceux de la tâche complexe, nous avons cherché à vérifier la seconde hypothèse de travail énumérée juste au-dessus. Nous avons mené une analyse qualitative des productions et nous l'avons mise en correspondance avec les modes d'engagement dégagés à partir des sentiments de pouvoir-agir et vouloir-agir exprimés lors des entretiens.

2 Apport de l'enquête qualitative par rapport à l'enquête quantitative

Dans cette deuxième partie de la discussion, nous souhaitons revenir sur l'élaboration à la fois théorique et empirique de notre enquête qualitative afin d'exprimer en quoi cette démarche apporte une contribution différente des approches psychologiques dominantes dans le champ des études sur l'engagement scolaire. Ensuite, nous exprimerons les limites des conclusions que nous pouvons tirer des correspondances observées entre le mode d'engagement des élèves et le type de production réalisée.

2.1 Principal résultat de l'analyse qualitative : un agir compétent dépendant du vouloir-agir et sentiment de pouvoir-agir en situation

Dans le chapitre d'analyse qualitative, nous avons constaté que les principaux défis rencontrés par les élèves dans la tâche complexe concernaient l'évidentialité et la prise en charge énonciative, autrement dit, leur capacité à formuler une problématique personnelle témoignant d'une appropriation de l'article à produire. La première évaluation ne permettait pas de mettre en lumière ces difficultés car elle attribuait des évaluations positives à certains élèves qui avaient produit un article dans lequel la citation des sources n'était pas obligatoire en raison du sujet traité, où la cohérence globale pouvait être inférée sans qu'il y ait eu de réel travail de prise en charge énonciative de la part de l'élève, ou encore où les choix multimodaux pertinents étaient dus au caractère général de l'article. Les résultats des premières évaluations des productions ont révélé un écart de performance entre les aspects liés à l'intention de communication et à l'adaptation au destinataire d'une part, et les aspects liés à l'évidentialité d'autre part, soulignant ainsi l'importance de tenir compte de ces variations dans la nouvelle évaluation.

Nous avons donc opté pour une nouvelle évaluation cumulative des productions, permettant de distinguer plusieurs catégories : les productions non originales, les productions confuses, les productions descriptives, et les productions qui parviennent à franchir ces obstacles et renvoient à trois types de production distincts : la production cohérente, la production complète et les productions captivantes. Ce nouveau travail vise à différencier les productions caractérisées par un projet de communication vague ou inexistant des productions plus abouties.

Par la suite, nous avons identifié des modes d'engagement à partir de l'analyse des entretiens, procédant en deux étapes distinctes. Dans un premier temps, une analyse descriptive nous a permis de distinguer les principales différences entre les élèves en termes d'attentes personnelles, d'appréhension émotionnelle de l'activité, de projection des objectifs de l'activité, de motifs du choix de sujet, de relation aux dimensions sociales, d'apprentissage et de familiarité ressentie avec l'activité.

Ensuite, une analyse croisée a permis de définir des modes d'engagement à partir de variables liées au sentiment de pouvoir-agir et à l'orientation du vouloir-agir exprimé lors des entretiens, ainsi que leur relation avec un sentiment de savoir-agir. En utilisant les résumés des verbatims dans une matrice à condenser, nous avons classé les élèves en quatre types de modes d'engagement : se détourner du jeu, jouer le jeu, se mettre en jeu et se prendre au jeu. Chaque catégorie se caractérise

par des nuances dans la manière dont les élèves abordent l'activité, en fonction de leur intérêt personnel, de leur alignement avec les attentes extérieures et de leur respect des règles du jeu.

En identifiant les principales variables discriminantes pour qualifier le mode d'engagement, nous avons ensuite réencodé l'ensemble des entretiens en utilisant ces nouvelles catégories conceptuelles, permettant de qualifier les modes d'engagement sur deux axes : l'un allant d'un vouloir-agir « négatif » à un vouloir-agir « positif », et l'autre allant d'un sentiment de pouvoir-agir « négatif » à un sentiment de pouvoir-agir « positif ». Ce nouvel encodage, basé sur ces variables, correspondait aux modes d'engagement prédits initialement à partir de la seule matrice à condenser, démontrant ainsi la validité opérationnelle du modèle d'analyse proposé à partir du vouloir-agir et du sentiment de pouvoir-agir.

L'analyse révèle des liens entre les modes d'engagement des élèves et leur sentiment de savoir-agir, mais cette relation n'est pas systématique, ce qui suggère que le mode d'engagement peut parfois être indépendant du sentiment de savoir-agir. Ces résultats mettent en lumière la complexité accrue des configurations menant à un engagement optimal dans l'activité. Ainsi, des analyses supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre les relations complexes avec le sentiment de savoir-agir et pour déterminer s'il est possible de créer un modèle prenant directement en compte cette variable dans l'analyse.

En ce qui concerne la relation entre le mode d'engagement des élèves et leur performance dans une tâche complexe, nous avons observé une correspondance avec la nouvelle évaluation de la tâche complexe. Les élèves adoptant des modes d'engagement de prise au jeu ou de mise en jeu ont été capables de proposer un projet de communication propre et problématisé, ce qui n'a pas été le cas pour les élèves adoptant un mode d'engagement de jouer le jeu ou de se détourner du jeu. Toutefois, il est important de noter que les modes d'engagement de prise au jeu ou de mise en jeu ne constituent pas une condition suffisante, car certains élèves qui se sont engagés de cette manière n'ont pas réussi à produire un article multimodal avec une problématique propre et inédite.

2.2 Discussion relative aux résultats de l'analyse qualitative

Notre analyse qualitative nous a permis en complément de cette analyse quantitative de nous intéresser aux dimensions du vouloir-agir et du pouvoir-agir pour permettre d'expliquer leur agir situé. Les apports de notre analyse qualitative résident principalement dans l'interprétation de ces résultats

à l'aune de notre modèle théorique d'analyse des modes d'engagement au départ du triptyque de l'agir compétent.

2.2.1 Particularités de notre approche en sociologie psychologique : modes vs. degré d'engagement

La première particularité de notre approche en sociologie psychologique réside dans sa convergence avec les travaux de Lahire, établissant des liens entre la psychologie et la sociologie en considérant les dispositions sociales des enquêté·e·s et leur activation ou inhibition en situation, en fonction du sens attribué à l'activité. Cette interprétation est interdépendante du vouloir-agir, du savoir-agir et du pouvoir-agir ressentis par l'enquêté·e en situation, et se traduit par un mode d'engagement plus ou moins favorable à l'agir compétent dans cette situation.

Ce modèle théorique vise à offrir une perspective intermédiaire entre les deux approches principales des études sur l'engagement. En effet, au cours des deux dernières décennies, la recherche sur l'engagement des apprenant·e·s s'est intensifiée pour résoudre des problèmes éducatifs tels que l'échec et le décrochage scolaires, ainsi que l'aliénation sociale associée (Chapman, Laird, Ifill, & KewalRamani, 2011 ; Fredricks *et al.*, 2016). Dans ce contexte, les recherches sur l'engagement se sont divisées en deux principales approches selon Fredricks *et al.* (2019) : d'une part, les approches des théories motivationnelles, qui reposent sur des cadres théoriques tels que l'autodétermination, l'autorégulation, le flow, la théorie des buts d'orientation, et examinent les liens entre les facteurs contextuels et les schémas d'engagement et de persistance dans l'activité. D'autre part, certains chercheurs utilisent des théories sociologiques sur le rapport au savoir et à l'institution scolaire (e.g. Charlot, 2000, Rochex, 2004), ou encore l'analyse du cours de vie pour expliquer le rôle de l'engagement dans la réussite ou l'échec scolaire (e.g. Audas et Willms, 2001). Dans une perspective médiane, nous avons cherché à combiner ces approches psychologiques et sociologiques pour illustrer comment elles peuvent expliquer de manière complémentaire un même phénomène social.

Ce modèle théorique nous permet d'éviter une approche psychologique qui se limite à l'engagement des élèves vis-à-vis de l'apprentissage, en négligeant les conditions sociales associées à l'activité d'apprentissage et leur influence sur le mode d'engagement adopté par l'individu en situation. En référence aux divers rapports avec le monde social à considérer dans l'analyse, nous comprenons ce qui sous-tend un mode d'engagement potentiellement associé à un rapport conflictuel avec l'institution scolaire et/ou les enseignant·e·s, une construction identitaire influencée par la socialisation entre pairs et une relation à l'apprendre, notamment dans un contexte numérique, dépendant des usages médiatiques des enquêté·e·s (Tilleul, 2020). Cette perspective nous permet d'appréhender les

enquête·e-s dans leur complexité, en tant qu'adolescent·e-s en construction dans un environnement social, en tant qu'apprenant·e-s dans un parcours de vie et en tant qu'élèves dans un système scolaire contraignant. Nous observons ensuite comment les dispositions à agir relatives à ces multiples dimensions de leur existence sociale se manifestent en situation par l'expression de croyances individuelles quant à la valeur de la tâche ou activité à réaliser, ainsi que quant à leur propre capacité à l'accomplir. Les déterminants de la motivation sont ainsi catégorisés par Tricot (2015) :

- Attentes : croyances sur sa propre capacité à réaliser / mener à bien une tâche ou une activité (probabilités subjectives de réussite). Ces croyances renvoient aux théories relatives au sentiment d'autoefficacité et aux attributions causales
- Valeurs : croyances sur l'importance ou la valeur subjective de réaliser une tâche ou une activité. Ces croyances renvoient notamment aux théories relatives à l'orientation des buts d'apprentissage.

2.2.2 Elargissement de la perspective de la contribution de notre recherche à partir du panorama des recherches présenté par Cordier et Lehmans

Dans *Des cultures aux pratiques de l'information. Approches, enjeux, diversité des pratiques informationnelles* (Serres, Liquète et Delamotte, 2021 (coord.)), Cordier et Lehmans proposent un tour d'horizon des différentes approches existantes pour étudier les pratiques informationnelles à l'heure actuelle. Elles distinguent d'une part les cadres téléologiques en Sciences de l'information et de la communication et d'autre part les approches sociologiques des pratiques informationnelles, en prenant soin de mettre au jour les enjeux épistémologiques et méthodologiques liés à ces approches. Nous proposons de mettre en perspective ci-dessous les différentes contributions de notre approche vis-à-vis des enjeux relevés par les deux autrices.

Dans le domaine des sciences de l'information et de la communication (SIC), Cordier et Lehmans identifient le cadre conceptuel de l'expertise-novice, caractérisé par une distinction entre les pratiques des novices, qui mettent en évidence leurs lacunes, et celles des experts, présentées comme des modèles (Juanals, 2003 ; Gardiès, Fabre et Couzinet, 2010). Les autrices soulignent les limites de cette approche, notamment la marginalisation des pratiques novices et des apprentissages implicites associés à leurs activités de recherche d'information. De plus, elles notent une confusion entre l'expertise informationnelle et l'expérience ou la familiarité avec le processus de recherche d'information. En outre, cette approche représente souvent l'activité d'information dans des environnements documentaires relativement stables et structurés, alors que les pratiques

informationnelles dans les environnements numériques et les réseaux sociaux se déroulent dans des contextes beaucoup plus dynamiques et moins structurés. Notre approche cherche à dépasser ces limitations en situant le critère de l'agir compétent non pas dans l'expertise déontologique propre à un domaine professionnel, mais dans le résultat observé et objectivé de manière pragmatique, en fonction de ce résultat et de sa conformité à certaines attentes. Ainsi, nous accordons moins d'importance à la définition d'une méthodologie correcte qu'à l'évaluation de la concordance entre le produit final de l'action et les attentes associées à ce type de production. Cette démarche soulève la question de l'établissement des normes pour un article multimodal réussi, ce qui nous a conduits à développer en détail dans le chapitre 3 notre position en faveur d'un agir critique, en mettant en avant des critères permettant d'évaluer cet agir critique en situation.

Le deuxième courant en SIC recensé est le courant ELIS (Everyday Life Information Seeking). Il se distingue du cadre expert-novice en adoptant une approche sociologique visant à documenter les pratiques informationnelles sans établir de hiérarchie entre elles (Savolainen, 1995). Une critique formulée par les autrices à l'égard de cette approche est sa tendance à négliger le fait que les pratiques ne sont pas cloisonnées entre les différentes sphères de vie des individus, et qu'elles contribuent à façonner leur rapport à l'information et au monde, influençant ainsi les statuts et positions occupées par les individus dans ces différentes sphères. Notre approche, quant à elle, promeut l'étude des modes d'engagement dans une perspective dispositionnaliste et sociocognitive. Cela permet de comprendre le mode d'engagement dans l'activité médiatique comme le résultat d'une interaction dynamique avec l'environnement en situation, activant ou inhibant certaines dispositions à agir en fonction du rapport à l'information, à l'apprentissage et plus largement au monde social de l'individu. Bien que notre étude n'ait pas permis d'approfondir ces questions relatives à ces différents "rapports à", c'est dans cette perspective que nous avons développé le modèle théorique d'étude de l'agir compétent.

Ensuite, viennent les approches culturelles qui examinent les contextes sociaux, spatiaux, temporels et techniques des activités d'information, ainsi que les cadres de pensée, les systèmes de valeurs, les représentations, les imaginaires et les comportements qui sous-tendent ces pratiques informationnelles (Delamotte, Delamotte et Jary, 2018 ; Caidi et Allard, 2005). La principale critique de cette approche réside dans sa tendance à concevoir la culture informationnelle comme un concept global, représentant le niveau ultime de connaissances et de compétences à acquérir, sans prendre en compte la diversité des modes d'accès à l'apprentissage. Dans notre perspective, notre étude des modes d'engagement dans l'activité permet précisément d'observer comment deux modes d'engagement distincts, tels que "se mettre en jeu" et "se prendre au jeu", bien que très différents dans leurs attentes liées à l'activité, peuvent permettre d'agir de manière compétente en situation. Cette approche met en lumière le fait que les élèves ne doivent pas nécessairement être pleinement investis

dans leurs apprentissages pour réussir une activité en contexte scolaire de manière compétente ; ils peuvent également attribuer un sens différent à l'activité, dans notre exemple, il s'agit plus particulièrement d'être pris par l'enjeu de communication lié à l'activité proposée.

La quatrième approche, connue sous le nom d'approche psycho-cognitive, se concentre sur la description des processus cognitifs réellement utilisés par l'individu, tout en tenant compte du contexte scolaire dans ses recherches (Dinet et Rouet ; 2002 ; Rouet et Tricot, 1995 ; Dinet et Passerault, 2004). Une critique adressée à cette approche est son manque de prise en compte de la dimension sociale de l'apprentissage, ce qui souligne la nécessité d'adopter une approche psychosociale pour décrire les logiques collectives de recherche d'information et le rôle du facteur affectif dans les activités d'information de groupe (par exemple, Dinet, Vivian et Simmonnot, 2011). Dans le cadre de notre étude, nous avons intégré la dimension sociale de l'apprentissage en explorant le rôle socialisant de cette activité, où les élèves avaient la possibilité de collaborer avec leurs pairs, même s'ils devaient chacun produire leur propre article. Nous avons examiné en particulier l'importance pour eux de passer du temps avec leurs camarades et comment cela se conciliait ou se heurtait à l'exigence de répondre à la consigne de l'activité et de développer leurs compétences.

En ce qui concerne les cadres sociologiques, les auteurs distinguent tout d'abord l'approche basée sur la génération (Demazière, 2004), qui suscite une grande controverse en raison des stéréotypes qui lui sont associés, et l'approche axée sur les inégalités et la pauvreté informationnelles (van Dijk, 2005 ; Witte et Mannon, 2009 ; Hargittai, 2002 ; Brotcorne, Mertens et Valenduc, 2009 ; Robinson, 2012 ; Boubaker-Nobilet, 2017 ; Chatman, 1996), qui décrit comment certaines populations économiquement défavorisées souffrent de différents niveaux de fracture numérique, renforçant ainsi la reproduction sociale. Les autrices soulignent le risque associé à ces approches, à savoir un déterminisme qui néglige la capacité des individus à échapper à un champ social et informationnel (question d'agentivité et de pouvoir d'agir). Notre approche de l'agir compétent, enracinée dans le cadre dispositionnaliste et sociocognitif de Carré (2016), vise à intégrer le rôle des dispositions sociales, telles qu'elles sont envisagées par Lahire (2013), dans les pratiques informationnelles situées, tout en accordant une attention particulière à l'agentivité en examinant le processus d'activation ou d'inhibition des diverses dispositions sociales à agir selon l'interaction avec l'environnement, dans la perspective de Bandura (2003). Dans cette approche, l'environnement est perçu comme plus ou moins "empouvoirant" par l'individu en situation, ce qui influence significativement son engagement dans l'activité et donc son processus de production.

Enfin, la dernière approche examinée est celle de l'entrée par l'activité en contexte social, où les déterminants sociaux de l'action ne sont pas uniquement liés à la situation sociale des individus,

mais également aux interactions qui se déroulent dans un contexte informationnel (Liquète, 2011 ; Fabre, Liquète, Gardiès, 2011 ; Wenger, 1997), qu'il s'agisse d'un cadre éducatif, privé ou professionnel. Cette approche s'intéresse aux communautés, aux réseaux et aux affiliations, formant ainsi des écosystèmes. Dans ce cadre, l'analyse des pratiques informationnelles repose sur plusieurs dimensions interdépendantes : sociale, cognitive, psychologique, physique et dynamique (Ben Abdallah, 2012). Bien que notre approche se rapproche de cette perspective, nous n'avons pas pleinement exploré le rôle des formes de collaboration pendant l'activité et leur impact sur l'agir critique des adolescent·e·s.

De plus, bien que notre étude se concentre sur l'agir compétent, elle n'a pas abordé la dimension corporelle de l'activité, centrale dans l'approche enactiviste généralement associée à ces études (cf. Masciotra, 2017). Nous avons justifié cette omission en soulignant que l'activité mobilise principalement des compétences cérébrales liées à la réflexion critique. Cependant, il est probable que l'engagement comportemental dans l'activité influence également le processus de production, par exemple en modifiant le déroulement temporel de l'activité. Par conséquent, l'étude des modes d'engagement devrait inclure les dimensions comportementales des adolescents (conformément à la tridimensionnalité (comportementale, émotionnelle/affective et cognitive) de l'engagement selon Fredricks *et al.*, 2019), en tenant compte de la dimension corporelle dans le processus de l'activité.

Ce panorama de la recherche et des critiques et perspectives proposées par Cordier et Lehmans (2021), nous a permis d'exprimer différentes contributions de notre recherche, la façon dont elle entend dépasser des limites abordées au sein des différentes approches présentées plus haut et les limites inhérentes à notre recherche. En résumé, nous ne nous focalisons pas sur les lacunes pour ériger un modèle de référence, mais les considérons de manière pragmatique, en fonction des résultats attendus. Nous prenons en compte le rapport à l'information et au monde de l'acteur, influant sur ses statuts et positions. La diversité des modes d'entrée dans les apprentissages est intégrée à travers nos modes d'engagement, qui engendrent différents types de performances. Notre approche par le mode d'engagement permet également de prendre en compte la socialisation des élèves et son impact sur leur performance située. Nous combinons une approche dispositionnaliste et une approche sociocognitive pour tenir compte du pouvoir d'agir en situation, laissant place à l'expression du pouvoir d'agir des individus selon les conditions contextuelles. Cependant, notre étude présente des limites, notamment l'absence de prise en compte des dimensions collaboratives, corporelles et comportementales au cœur de l'action. Ces aspects transactionnels et enactivistes sont des pistes pour de futures recherches, afin de mieux comprendre comment l'action devient elle-même situante dans notre contexte de production médiatique.

2.3 Les limites du modèle empirique et de l'analyse qualitative

Après avoir examiné les apports et les limites de notre approche analytique de l'agir compétent dans le contexte de l'activité médiatique, nous discutons des limitations associées à notre démarche empirique.

Trois principales limites de notre approche empirique ont été identifiées. Tout d'abord, la première limite concerne l'évaluation de la tâche complexe. Nous avons constaté que la première version de notre évaluation, basée sur une matrice confrontant trois intentions (expression de l'intention de communication, adaptation aux destinataires et évidentialité) et trois modalités (texte, multimodalité, design), ne prenait pas suffisamment en compte l'importance de la prise en charge énonciative et de l'appropriation des contenus utilisés dans leur production. Par conséquent, nous avons élaboré une seconde version de l'évaluation comprenant des critères de réussite cumulatifs afin de souligner l'interdépendance entre la littératie médiatique et la littératie. Cependant, nous estimons que cette seconde évaluation nécessite encore des travaux de conceptualisation supplémentaires, notamment en ce qui concerne l'appropriation et la prise en charge énonciative, sur lesquelles nous avons moins progressé que sur le concept d'évidentialité. Ce domaine représente donc un axe de recherche à approfondir.

La deuxième limite que nous souhaitons relever est l'incapacité de tirer des conclusions sur les rapports au monde social des participant·e·s à partir des entretiens réalisés. Cela nous a contraint à laisser de côté une partie de notre approche théorique qui souhaitait mettre en relation les modes d'engagement exprimés et les rapports au monde social des participant·e·s.

Enfin, la troisième limite que nous souhaitons souligner est l'absence d'analyse du sentiment de savoir-agir exprimé lors des entretiens par rapport au niveau de compétence autoévalué dans le questionnaire déclaratif. Il aurait été intéressant d'explorer plus en détail la relation entre le sentiment d'expertise sur le sujet abordé, le sentiment de compétence exprimé au moment de l'activité et le sentiment de compétence déclaré dans le questionnaire préalablement rempli par chaque participant·e.

3 Perspectives de recherche

Dans la continuité des limites observées, nous proposons quelques perspectives de recherche. La première perspective consiste à poursuivre le travail de théorisation de l'agir critique en y intégrant des éléments relatifs à la problématisation, l'appropriation et la prise en charge énonciative. Ce travail est d'ailleurs en cours avec nos collègues du collectif LM-ados. L'article de Gladu et Lacelle (2021) sur les pratiques d'emprunts en contexte numérique constitue une première étape de ce travail.

Dans la lignée du travail collectif à poursuivre, la deuxième perspective de recherche est la comparaison des résultats de l'enquête belge avec ceux de nos collègues québécois, suisses et normands. Une première comparaison suisse sur les tâches simplifiées et les autodéclarations montre des résultats similaires. En revanche, une première observation des productions québécoises témoigne d'une réelle différence de qualité des productions. La comparaison impliquerait une analyse comparative des systèmes éducatifs, sociaux, culturels et monographies établissement et programmes scolaires afin d'identifier les différences notables et leur incidence sur l'agir compétent des élèves.

En termes de perspective externe, il pourrait être intéressant, au départ de notre dispositif d'enquête, de reproduire l'enquête sur des élèves de troisième secondaire de milieux sociaux différents pour comparaison, ainsi que sur d'autres types de publics (lycéens, universitaires, adultes en reconversion) pour tirer des conclusions propres à ces publics et proposer des recommandations adaptées.

Une dernière perspective de recherche, qui constitue le cœur de notre intérêt de recherche, consisterait à intégrer au modèle d'analyse des modes d'engagement à la fois le sentiment de savoir-agir exprimé relatif au sujet et relativement aux compétences à mobiliser dans le contexte de l'activité pour que les modes d'engagement reflètent complètement le triptyque envisagé dans notre modèle théorique. Par ailleurs, ces modes d'engagement « initiaux » ne doivent pas être pris comme déterminants de la dynamique de l'agir des adolescent-e-s en situation. Les modes d'engagement dégagés dans notre travail n'appréhendent pas de manière adéquate l'aspect changeant et évolutif de l'engagement tout au long de l'activité. Il est nécessaire d'étudier l'engagement comportemental, en mettant l'accent sur le rôle de la dimension sociale et de la dimension corporelle dans l'évolution de cet engagement en cours d'activité. Par exemple, à travers le concept d'histoires collectives, Evin, Sève et Saury (2013) ont étudié les processus impliqués dans la coopération entre les élèves pour favoriser leurs apprentissages. Les résultats insistent sur l'importance de favoriser le développement de significations, d'attentes et de connaissances partagées entre les élèves, en lien avec un engagement commun dans les situations. Les dynamiques de coopération peuvent donc favoriser la construction

d'un agir compétent et de dispositions à agir (Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux 2019, p. 13). Terré (2015) évoque trois axes de transformation des pratiques des enseignants pour aider les élèves à construire des compétences : a) aider les élèves à s'engager dans des histoires d'apprentissage ; b) aider les élèves à connecter des expériences entre elles ; c) mais aussi aider l'enseignant, en formation, à prendre en compte l'expérience des élèves (Gottsmann, Trohel et Gal-Petitfaux 2019, p. 13). Cette perspective de recherche représente un axe que nous envisageons de développer dans notre parcours académique à venir. Nous aspirons notamment à conduire des expérimentations en milieu scolaire afin d'évaluer divers scénarios en manipulant différentes variables, telles que les pratiques collaboratives, le sentiment de pouvoir-agir, l'enseignement explicite ou implicite du savoir-agir en amont, ainsi que la dimension corporelle de l'activité. Notre objectif est d'identifier les situations qui favorisent l'engagement et l'agir critique des élèves.

Conclusion générale

Dans l'introduction de cette thèse, nous avons mis en lumière le défi crucial de favoriser le développement d'une littératie médiatique inclusive, qui ne se limite pas à développer les compétences de quelques uns, mais qui puisse promouvoir l'émancipation sociale pour tou-te-s. Cette approche plus critique de la littératie médiatique reconnaît les inégalités sociales-numériques et vise l'émancipation politique, s'inspirant des idéaux démocratiques de Habermas et Dewey.

En se basant sur ces enjeux, nous avons entrepris cette thèse dans le cadre d'un programme international de recherche, le programme « Littératie médiatique des adolescent-e-s », visant à évaluer les compétences en littératie médiatique des élèves de troisième secondaire dans quatre pays francophones, en se concentrant sur la recherche d'informations et la production numérique. Les objectifs communs au collectif LM-ados incluent la mesure de la littératie médiatique à différents niveaux de complexité (tâches simplifiées vs. tâche complexe), l'exploration de la relation entre compétence perçue et mesurée et l'étude de l'impact des pratiques médiatiques sur les compétences.

Au sein de ce programme, notre thèse visait un double objectif de recherche. D'une part, nous cherchions à évaluer les compétences en littératie médiatique des élèves, en contexte de recherche d'information et de production médiatique, dans la perspective de déterminer les compétences critiques utiles pour favoriser l'émancipation sociale. D'autre part, nous cherchions à comprendre les conditions de la manifestation des compétences spécifiées en situation de production médiatique pour en permettre l'apprentissage et la mobilisation par l'ensemble des élèves.

Pour répondre au premier objectif de recherche, nous avons (1) conçu une grille de compétences à évaluer en lien avec l'activité médiatique proposée aux élèves, (2) décliné l'ensemble des compétences retenues sous forme de compétences et pratiques déclarées, de tâches simplifiées et d'une activité constituant la tâche complexe. Puis, nous avons (3) procédé à l'évaluation des tâches simplifiées et de la tâche complexe ainsi qu'à l'encodage des réponses au questionnaire déclaratif de compétences et de pratiques. Pour la tâche complexe, nous avons plus particulièrement focalisé l'évaluation sur des critères d'évaluation de l'agir critique à partir de la pragmatique de la communication et plus particulièrement des concepts de pertinence énonciative et d'évidentialité. Enfin, nous avons (4) mené une analyse quantitative descriptive et multivariée des résultats aux différents questionnaire et tests et comparé les résultats des élèves à ces différents questionnaire et tests.

Pour répondre au second objectif de recherche, nous avons (5) élaboré un modèle théorique de l'agir compétent qui tienne compte du vécu des apprenant-e-s, (6) investigué les modes d'engagement dans l'activité à partir de l'étude de ces différents vécus, (7) proposé une typologie des productions d'articles des élèves (plutôt que l'évaluation chiffrée de l'analyse quantitative), (8) étudié la relation entre les modes d'engagement décrits à partir des entretiens et le type de production réalisé par chaque élève.

Ces différentes étapes de la recherche réalisent chacune une contribution que nous aimerions valoriser au sein de cette conclusion. Afin de structurer la présentation des ces contributions, nous distinguons ci-dessous les contributions théoriques, méthodologiques et empiriques de cette thèse :

- **Contributions théoriques :**

1. **Grille de compétences pour la recherche d'information et production médiatique multimodale :** Notre collectif LM-ados a élaboré une grille de compétences pertinentes pour une activité médiatique intégrant recherche d'information et création numérique (étapes 1 et 2). Cette grille de compétences peut être utilisée à diverses fins, notamment pour l'évaluation dans d'autres contextes de recherche impliquant différents groupes de participants. Plus spécifiquement, elle peut être adoptée par les enseignant-e-s pour élaborer des programmes de cours et des méthodes d'évaluation en se basant sur les compétences énumérées dans la grille.
2. **Théorisation de l'agir critique :** Nous avons contribué à la conceptualisation des compétences favorisant l'agir critique dans un contexte de production (étape 5). Cette contribution offre une perspective élargie sur la réflexion critique, au-delà du cadre traditionnel de la recherche d'information, en formalisant un savoir-agir critique enseignable et évaluable en production. Les concepts d'évidentialité et de pertinence énonciative jouent un rôle crucial dans cette formalisation, bien que le concept de pertinence énonciative nécessite une exploration approfondie pour mieux prendre en compte l'importance de la problématisation en tant qu'opération critique. De plus, si ces concepts s'avèrent opérationnels pour évaluer l'agir critique dans le contexte spécifique de l'activité de production médiatique proposée aux élèves, ils ouvrent la voie à la conceptualisation de critères d'évaluation dans d'autres types d'activités médiatiques, tels que les interactions sur les réseaux sociaux.
3. **Cadre théorique de l'agir compétent :** Nous avons proposé un cadre théorique original pour appréhender l'agir compétent, combinant sociologie, psychologie et théories de l'activité. Bien que ce cadre prenne en compte divers aspects, une prise en compte plus approfondie des dynamiques relationnelles et corporelles est nécessaire pour

enrichir notre compréhension (étape 6). Ce cadre théorique peut être bénéfique pour toute étude qui adopte une approche compréhensive de l'action située des enquêté·e·s et qui vise à explorer diverses explications de cette action, en mettant l'accent sur une explication systémique dans laquelle l'ensemble des facteurs sont interdépendants.

- **Contributions méthodologiques :**

1. **Méthodologie d'évaluation multiniveau :** Nous avons développé une méthodologie d'évaluation multiniveau qui pourrait être facilement adoptée par d'autres chercheurs et chercheuses pour étudier des compétences similaires dans divers contextes de recherche (étape 3), que ce soit pour faire un état des lieux du niveau de littératie médiatique pour les compétences d'autres publics (e.g. adultes en réinsertion professionnelle, lycéen·ne·s, étudiant·e·s), ou même pour envisager l'étude de compétences différentes, en suivant nos étapes d'élaboration précisées dans le chapitre 4.
2. **Analyse qualitative des modes d'engagement :** Nous avons formulé un modèle d'analyse des modes d'engagement en se basant sur les concepts de vouloir-agir et de pouvoir-agir, permettant de caractériser ces modes dans diverses situations (étape 7). Il serait intéressant d'évaluer l'applicabilité de ce modèle dans d'autres cadres de recherche, ce qui pourrait s'avérer pertinent pour décrire les modes d'engagement dans une gamme variée de contextes. L'objectif serait toujours d'examiner l'incidence de ces modes d'engagement sur l'activité et ses résultats.

- **Contributions empiriques :**

1. **Relation entre littératie médiatique et littératie :** Nous avons observé empiriquement une relation entre ces deux formes de littératie dans le contexte de notre activité médiatique. Cette découverte souligne l'importance de prendre en compte cette interdépendance dans l'enseignement (étape 4). L'investigation de la relation entre les deux champs mériterait d'être approfondie, une tâche à laquelle s'attellent nos collègues Delarue-Breton, Ronveaux, Lacelle et Gladu (2021).
2. **Relations entre compétences mesurées et autodéclarées :** Notre recherche a mis en lumière la complexité de ces relations, révélant à la fois des facteurs de surestimation des compétences et une capacité générale de la majorité des élèves à évaluer leur niveau moyen (l'ensemble de leurs autoévaluations tendant à s'équilibrer pour refléter le niveau moyen évalué en tâches simplifiées). Cependant, des recherches

supplémentaires seraient nécessaires pour mieux estimer le niveau de compétence réel (étape 4).

3. **Relation entre mode d'engagement et agir compétent** : Nous avons démontré empiriquement une relation entre le mode d'engagement des élèves et leur capacité à agir compétemment. Par exemple, le mode d'engagement "jouer le jeu" ne conduit pas à un agir compétent, contrairement aux modes "se mettre en jeu" et "se prendre au jeu" (étape 8). Ces résultats soulignent l'insuffisance du simple savoir-agir pour manifester une compétence effective, mettant en lumière l'influence du vécu de l'enquêté-e sur sa capacité à mobiliser cette compétence dans un contexte donné. Cela renforce l'importance de prendre en considération l'expérience individuelle lors de la conception et de l'adaptation des situations d'apprentissage en fonction des dispositions des élèves. Ces résultats soutiennent une façon de penser les dispositifs d'apprentissage inspirée de la formation des adultes (cf. Lameul, Jézégoy, Trollat, 2009), qui reconnaisse et soutienne la diversité des modes d'engagement des élèves, dans le but de répondre aux besoins individuels et de favoriser leur épanouissement personnel et académique.

Les limites de notre recherche sont multiples et touchent à la fois les aspects quantitatifs et qualitatifs de notre approche. Sur le plan quantitatif, nous avons rencontré des défis liés à la taille restreinte de l'échantillon, à la non-concordance des critères d'évaluation entre les tâches simplifiées et la tâche complexe, ainsi qu'à des lacunes dans l'analyse des données récoltées, notamment en ce qui concerne la familiarité des participants avec les tâches et leur intérêt pour les sujets abordés. De plus, les conditions différentes dans lesquelles les tests ont été réalisés ont pu influencer les résultats.

Du côté qualitatif, les limites concernent principalement l'évaluation de la tâche complexe, où la première version de l'évaluation n'a pas suffisamment pris en compte des aspects essentiels tels que la prise en charge énonciative et l'appropriation des contenus. De plus, l'incapacité à tirer des conclusions sur les rapports au monde social des participants à partir des entretiens réalisés a restreint notre analyse. Enfin, l'absence d'analyse approfondie du sentiment de savoir-agir exprimé en entretien par rapport au niveau de compétence autoévalué dans le questionnaire déclaratif constitue une autre limite importante de notre recherche.

Les perspectives de recherche découlant des limites observées dans notre étude sont variées et orientées vers l'amélioration et l'approfondissement de nos analyses. Tout d'abord, il est essentiel de poursuivre le travail de théorisation de l'agir critique en intégrant des éléments conceptuels tels que la problématisation, l'appropriation et la prise en charge énonciative, en collaboration avec nos

collègues du collectif LM-ados. Ensuite, il est nécessaire d'entreprendre une comparaison des résultats de notre enquête en Belgique avec ceux de nos collègues dans d'autres pays francophones, comme le Québec, la Suisse et la Normandie, afin d'analyser les différences potentielles entre les systèmes éducatifs et leur incidence sur les compétences médiatiques des élèves. D'autre part, il serait intéressant de reproduire l'enquête sur des échantillons de population différents, tels que des élèves de milieux sociaux divers, des lycéens, des universitaires ou des adultes en reconversion, afin de tirer des conclusions spécifiques à ces groupes et de formuler des recommandations adaptées. Enfin, une perspective de recherche importante consiste à enrichir notre modèle d'analyse des modes d'engagement en tenant compte du sentiment de savoir-agir exprimé par les participant·e·s, ainsi que de l'évolution de l'engagement tout au long de l'activité. Cela nécessiterait de mener des expérimentations en classe afin de tester différentes variables et de trouver les conditions propices à l'engagement et à l'agir compétent des élèves.

Cette dernière perspective de recherche résonne avec notre dernière contribution empirique, qui encourage un enseignement basé sur la compréhension et l'adaptation aux divers modes d'engagement des adolescent·e·s dans leurs activités, afin d'ajuster la formation aux dispositions à agir spécifiques des apprenant·e·s. Cette approche pédagogique s'inspire de la démarche d'enquête de Dewey, dans laquelle l'enseignant explore différentes méthodes d'enseignement pour trouver celles qui suscitent l'engagement optimal de tou·te·s les apprenant·e·s dans les activités proposées.

Ces trajectoires de recherche et d'enseignement témoignent de notre engagement à explorer les activités d'apprentissage susceptibles de favoriser l'amélioration de la littératie médiatique des apprenant·e·s, afin de promouvoir une éducation plus inclusive et éclairée.

Bibliographie

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 587-605. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00174-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00174-X)
- Addison, C., & Meyers, E. (2013). Perspectives on information literacy : A framework for conceptual understanding. *Information research*, 18(3). <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC27.html>
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1983). *La dialectique de la raison : Fragments philosophiques*. Gallimard.
- Aesaert, K., Voogt, J., Kuiper, E., & van Braak, J. (2017). Accuracy and bias of ICT self-efficacy: An empirical study into students' over- and underestimation of their ICT competences. *Computers in Human Behavior*, 75, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.010>
- Aiguier, G. (2017). De la logique compétence à la capacitation : Vers un apprentissage social de l'éthique. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2907>
- Aillerie, C. (2019). Quelle pertinence de la notion de translittératie pour une approche sociocritique du numérique en éducation ? Le cas d'usages scolaires lycéens. *Formation et profession*, 27(3), 49. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.482>
- Alamettälä, Tuulikki; Sormunen, Eero (2021) Learning online research skills in lower secondary school: long-term intervention effects, skill profiles and background factors. In : *ILS*, vol. 122, n° 1/2, p. 68–81. <https://doi.org/10.1108/ILS-03-2020-0058>
- Alamettälä, T., Sormunen, E., & Hossain, M. A. (2019). How does information literacy instruction in secondary education affect students' self-efficacy beliefs and attitudes? In Mobasheri & Kurbanoglu (Éds.), *Information literacy in everyday life* (Vol. 989, p. 443 453). Springer International Publishing. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/117656/how_does_information_literacy_2019.pdf?sequence=2

- Alvermann, D. E. (2004). Media, information communication technologies, and youth literacies : A cultural studies perspective. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 78 83. <https://doi.org/10.1177/0002764204267271>
- Alvermann, D. E. (2017). Social Media Texts and Critical Inquiry in a Post-Factual Era. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 335 338. <https://doi.org/10.1002/jaal.694>
- Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000). Critical media literacy : Research, theory, and practice in "New times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193 205. <https://doi.org/10.1080/00220670009598707>
- Alvermann, D. E., Moon, J. S., & Hagood, M. C. (1999). *Popular culture in the classroom : Teaching and researching critical media literacy*. International Reading Association, National Reading Conference.
- Andersson, L. (2021). It's critical : The role of critical thinking in media and information literacy. *Media Education Research Journal*, 10, 1&2. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.5763719>.
- Angus, L., Snyder, I., & Sutherland-Smith, W. (2003). Families, Cultural Resources and the Digital Divide : ICTs and Educational (dis)Advantage. *Australian Journal of Education*, 47(1), 18 39. <https://doi.org/10.1177/000494410304700103>
- Archambault, M. (2009). Culture littéraire et culture informationnelle. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 115 130.
- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy : Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53 65. <https://doi.org/10.1080/09523980902780958>
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life Course Perspective*. Human Resources and Social Development Canada. <http://www.esdc.gc.ca/cgi-bin/op-so/err/404-fra.asp?servertype=apache&p=40>
- Aufderheide, P. (Ed.), (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285 302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (2010). Common misconceptions on critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. de Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barbier, C., & Seurat, A. (2023). *Dépasser la métacognition : Les enjeux de l'articulation entre démarches critiques et réflexivité*. Communication présentée lors de la journée d'étude « Educations aux démarches critiques réflexives » organisée par le CEDITEC, université Paris-Est Créteil, <https://ceditec.u-pec.fr/actualites/evenements/journee-detude-educations-aux-demarches-critiques-reflexives>
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Seuil
- Batal, C., Oudet, S. F. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, n° 33(3), 39-60.
- Battersby, M., & Bailin, S. (2018). *Inquiry : A new paradigm for critical thinking*. University of Windsor. <https://doi.org/10.22329/wsia.07.2018>
- Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation* (rééd. 1996). Gallimard.
- Bautier, É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société*, 111(1), 51. <https://doi.org/10.3917/l11.0051>
- Bautier, E., Rochex J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie par signification partagée. *Raisons éducatives*, n°8.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte. (Travail original publié en 1986)
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 1(2), 35-50.
- Beitone, A., & Martin-Baillon, A. (2016). La neutralité axiologique dans les sciences sociales Une exigence incontournable et incomprise. *Journal du Mauss, Revue permanente* [en ligne]. <https://www.journaldumauss.net/?La-neutralite-axiologique-dans-les-1340#:~:text=Une%20exigence%20incontournable%20et%20incomprise&text=Ces%20discours%20reposent%20tr%C3%A8s%20largement,autonome%20par%20rapport%20aux%20valeurs%20%C2%BB>.

- Ben Abdallah, N. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l'évolution des concepts dans les systèmes d'organisation des connaissances. *Études de communication*, 39, 117-137. <https://doi.org/10.4000/edc.3886>
- Benchemam, F., Galindo, G. (2011). *Gestion des Ressources Humaines*. 3e édition. Gualino.
- Bennett, T. (1982). Theories of media, theories of society. In M. Gurevitch (Ed.), *Culture, society and the media*. Methuen.
- Berger, P., Luckmann, T. (2022). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin. (1^e édition : 1966)
- Bihl, J. (2020). La littératie médiatique par et pour l'empowerment : La place du pouvoir d'agir dans un dispositif évaluatif de compétences. *Spiral-E Revue de recherches en éducation* supplément électronique, N°66(3), 65. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0065>
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : Étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3). <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse368/000292ar.pdf>.
- Bonnet, R. & Bonnet, J. (2005). Les cadres et les dirigeants confrontés à la complexité de leur métier. Quelle formation pour quel parcours de professionnalisation ? In J. Clénet & D. Poisson (Ed.), *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- Boubaker-Nobilet, P. (2017). *Les capacités d'agir des personnes défavorisées en matière d'information*. Université Paris 8 [PhD].
- Boubée, N. (2008). Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne. *Questions de communication*, 14, 33-48. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.661>
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : Une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Boubée, N. (2018). Épistémologie des concepts de jugements de pertinence et de jugements de « crédibilité web ». *Les Cahiers du numérique*, 15(2), 113-138.
- Boubée, N., & Tricot, A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Hermes Science Publications.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1968). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : Un peu d'histoire... In É. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (2e éd., p. 23). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023>
- Boustany, J. (2014). Le champ de l'information literacy en France à travers les publications scientifiques. In Liquète, V. *Cultures de l'information*. CNRS Editions (pp.139-158) <https://doi.org/10.13140/2.1.4125.0249>
- boyd, d. (2018). *What Hath we Wrought?* Keynote address at SXSW Edu March 7 2018, Austin, USA. <https://www.sxswedu.com/news/2018/watch-danah-boyd-keynote-what-hath-we-wrought-video/>
- Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet: Comment réduire ces inégalités ?. *Les Cahiers du numérique*, 5, 45-68. <https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-45.htm>
- Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. In R. Skare, N. W. Lund, & A. Varheim, *A document (Re)turn : Contributions form a Research Field in Transition* (p. 12). Peter Lang.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2010). Defining Digital Literacy. In B. Bachmair (Éd.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (p. 59 71). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people : A review of the research literature* [Monograph]. OFCOM. <http://eprints.ioe.ac.uk/145/>
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media literacy in schools Practice, production and progression*. Paul Chapman Publishing. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=538557>

- Butler, H. A., Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Franco, A., Rivas, S. F., Saiz, C., & Almeida, L. S. (2012). The Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes : Cross-national applications. *Thinking Skills and Creativity*, 7(2), 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.001>
- Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité :vers une conception dynamique de l'agir. *lidil*, 39, 133-150. <https://doi.org/10.4000/lidil.2747>
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), 66-91.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ?, *Savoirs*, Hors série(5), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2016). *L'apprenance : Des dispositions aux situations*. Education Permanente, 7-24.
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2008). *Analyse de données avec SPSS*. Pearson Education France.
- Caidi, N., Allard, D. (2005). Social inclusion of newcomers to Canada: An information problem?. *Library and Information Science Research*, n°27, vol.3, p.302-324.
- Cailleau, I., Bouchardon, S., Crozat, S., & Bourdeloie, H. (2010). Compétences et écritures numériques ordinaires. *Recherches en Communication*, (34), 33-50. Consulté à l'adresse <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/view/6674>
- Carette, V. (2009). Chapitre 8. Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit ». In Mottier, L. Crahay, M. (dir.). *Évaluations en tension*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0147>
- Chang, C.-S., Liu, E. Z.-F., Lee, C.-Y., Chen, N.-S., Hu, D.-C., & Lin, C.-H. (2011). Developing and Validating a Media Literacy Self-Evaluation Scale (MLSS) for Elementary School Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10(2), 63-71.
- Chapron, F., & Delamotte, É. (Éds.). (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'enssib.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & KewalRamani, A. (2011). *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009*. U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524955.pdf>

- Charaudeau, P. (2011a). Les médias et l'information : L'impossible transparence du discours. De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Charaudeau, P. (2011b). Chapitre 6. Informer dans quel but ? La finalité du contrat. *Medias-Recherches*, 2, 69-75.
- Charaudeau, P. (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. *Argumentation et Analyse du Discours*, 11. <https://doi.org/10.4000/aad.1532>
- Charaudeau, P. (2015). *Situation et contrat de communication du discours de médiatisation scientifique*. La médiatisation des controverses scientifiques.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2022). La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*. <https://journals-openedition-org.proxy.bib.uclouvain.be:2443/edso/18910>
- Chatman E., Pendleton V. (1995). Knowledge gap, information-seeking and the poor. *The Reference Librarian*, 23(49-50), 135-145
- Charlot, B. Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin
- Chauvigné, C., Fabre, M. et Monjo, R. (2022) La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures. In : *Éducation et socialisation*, n° 64. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.18910>.
- Christ, W. G. et Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48, 5–15.
- Clarembeaux, M. (2007). La educación en los medios en la comunidad francesa de Bélgica. *Comunicar*, 28, 49-59.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N., & Schneider, E. (2022). *Le numérique en éducation et formation : Approches critiques*. Transvalor - Presses des Mines.
- 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. <https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688>

- Collin, S., Steeves, V., Burkell, J., & Skelling-Desmeules, Y. (2019). Entre reproduction et remédiation, quel rôle joue l'école envers les inégalités numériques des jeunes d'âge scolaire ? *Formation et profession*, 27(3), 59. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.502>
- Cordier, A. (2021). Exercer un esprit critique en confiance : Le défi de l'éducation à l'information et aux médias. *Hermès, La Revue*, 2(88), 168-174.
- Cordier, A., Lehmans, A. (2021). Saisir les pratiques informationnelles : enjeux épistémologiques et méthodologiques. In : Serres, A., Liquète, V., Delamotte, E. (2021) (coord.). *Des cultures aux pratiques informationnelles. Approches, enjeux, diversité des pratiques informationnelles*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Corroy-Labardens, L., Barbey, F., & Kiyindou, A. (2015). *Education aux medias a l'heure des reseaux*. L'Harmattan.
- Cortesero, R. (2013). La notion de compétences : Clarifier le concept, en mesurer les enjeux. Injep Editions, Éd.; *Jeunesses. Etudes et synthèses*, Numéro 12. https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/09/JES12_notion-de-competence.pdf
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- Cosnefroy, L. (2007). Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline. *Revue française de pédagogie*, 159, 93-102. <https://doi.org/10.4000/rfp.1080>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : L'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activites*, 13(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2745>
- Coutellec, L. (2015). La science au pluriel : Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées. Quae.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Article 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.

- Dallaire, C. & Jovic, L. (2021). Distinguer savoir et connaissances. *Recherche en soins infirmiers*, 144, 7-9. <https://doi.org/10.3917/rsi.144.0007>
- Daoust, M.-K. (2013). La neutralité axiologique, une exigence épistémologique ou éthique? *Les Cahiers d'Ithaque*, 8 23. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13289>
- Daoust, M.-K. (2015). Repenser la neutralité axiologique : Objectivité, autonomie et délibération publique. *Revue européenne des sciences sociales*, 53 1, 199 225. <https://doi.org/10.4000/ress.3000>
- Daoust, M.-K. (2018). Sciences normatives, procédures neutres. *Philosophia Scientiae*, 22 2(2), 37 57.
- Dayan, D. (1989). À propos de la théorie des effets limités. *Hermès*, n° 4(1), 92-95. <https://doi.org/10.4267/2042/15361>
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Buchet-Chastel.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (2008). Chapitre 1. Apprendre et enseigner les mathématiques : Un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte, & J. Grégoire, *Enseignement et apprentissage des mathématiques* (p. 25). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2008.01.0025>
- de Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 59 74.
- De Smedt, T. (2012). L'éducation aux médias en Belgique : itinéraire et état des lieux. *Jeunes et médias, Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, n° 4.
- De Smedt, T., & Fastrez, P. (2022). Chapitre 3. Un demi-siècle d'éducation aux médias, de l'homme imaginaire à la gouvernementalité algorithmique. In E. Delamotte, *Recherches francophones sur les éducations aux médias, à l'information et au numérique : Points de vue et dialogues* (p. 68 95). Presses de l'ENSSIB. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A260552/datastreams>
- de Visscher, H., & Latinis, P. (2015). Le sens critique. Et quoi encore ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 105(1), 99-118. <https://doi.org/10.3917/cips.105.0099>
- Deci, E. L et Ryan, R. M (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. DOI : <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Delamotte, E., Delamotte, R., Jary J. (2018). Cultures de l'information : de quelques réalités, contradictions et créations à Mayotte. *Education comparée*, n°18.

- Delarue-Breton, C., Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0051>
- Delarue-Breton, C., & Bautier, É. (2019). Littératie scolaire : Ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 183, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>
- Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., Gladu, E. & Lacelle, N. (2021). Littératie médiatique à l'école et modélisation didactique : quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077706ar>
- Demazière, D. (2004). Les générations comme catégorie d'analyse sociologique de l'action. *Temporalités*, n°2.
- Dendale, P., & Tasmowski, L. (1994). Présentation. L'évidentialité ou le marquage des sources du savoir. *Langue française*, 102(1), 3-7. <https://doi.org/10.3406/lfr.1994.5710>
- Dewey, J. (2006). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). PUF. (Ouvrage original publié en 1938 sous le titre *Logic: The theory of inquiry*).
- Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle: Deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 43-82. <https://doi.org/10.7202/1034583ar>
- Dinet, J. & Passerault, J. (2004). La recherche documentaire informatisée à l'école. *Hermès, La Revue*, 39, 126-132. <https://doi.org/10.4267/2042/9474>
- Dinet, J., Rouet, J.-F. (2002). La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. in Paganelli, C. (dir.), *Interaction homme-machine et recherche d'information* (p. 133-161), Hermès.
- Dinet, J., Vivian, R., Simonnot, B. (2011). La recherche collaborative d'information sur Internet : impact de l'affinité entre les jeunes collaborateurs. *Journal d'Interaction Personne-Système (JIPS)*, 2 (1), pp.1-19. <hal-01059080>
- Dolz-Mestre, J., Rosat, M.-C., & Schneuwly, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français Aujourd'hui*, (93), 37-47. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34110>

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.

Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles *et al.* Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). Guilford Publications.

Edwards-Groves, C. J. (2010). The multimodal writing process: changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.523468>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(Volume 53, 2002), 109 132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware : Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105, 1, pp.98-121. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.05.002>

Elliot A. J., McGregor H. A. (2001). A 2*2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRE*, 1(1), 4 19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>

Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44 48.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 15-24. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil19911412>

Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Evin A., Sève C. & Saury J. (2011). *Formes de coopération et interactions entre élèves au sein de dyades dans des tâches d'escalade en Education Physique*. Communication présentée au congrès de l'ACAPS, Rennes, Université Rennes 2.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.875>.
- Fabre, M. (2018). Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éductions à ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 48. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.3008>.
- Fabre, I., Liquète, V., Gardiès, C. (2011). Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté professionnelle. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 10, pp.1-14. {hal-00670528}
- Fantin, M. (2010). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 1(4), 10–15. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2010100102>.
- 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. (2012). *Translittératie et compétences médiatiques*. 5ème séminaire du GRCDI (Rennes, France, 07/09/2012). <http://hdl.handle.net/2078.1/127456>
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2010). A la recherche des compétences médiatiques. *Recherches en communication*, 33.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Éds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45 60). Presses de l'Université du Québec.
- Fastrez, P., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C., & Widmer, D. S. (2022). The Media Literacy of Teenagers: An international study of Competence in Information Search and Multimodal Production. *Educare*, 2022(1), Article 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>
- Fastrez, P., Tilleul, C., & De Smedt, T. (2016). Media literacy evaluation : A critical discussion of reliability and usefulness issues. *Media Education Research Journal*, 7(1), 36-55

- Fenoglio, P. (2021). Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales. Dossier de veille de l'IFE, 22.
- Fenouillet, F. (2016). Chapitre 2. Présentation intégrée de 101 théories motivationnelles. In *Les théories de la motivation*: Vol. 2e éd. (p. 65 290). Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100743605-p-65.htm>
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7 27.
- Fernback, J. (2014). *Teaching Communication and Media Studies. Pedagogy and Practice*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203694480/teaching-communication-media-studies-jan-fernback>
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43 54.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., Gebhardt, E. (2014) *Preparing for Life in a Digital Age*. Cham : Springer International Publishing.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Medijske Studije /Media Studies*, 3(6), 14-27.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 1–11). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Frétigné, C. (2016). Les dispositions à apprendre : perspectives sociologiques. *Education permanente*, 207, 2.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Garcia-Debanc, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *ASTER*, (6), 129-163.
<https://doi.org/10.4267/2042/9168>
- Gardiès, C., Fabre, I., Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de Communication*, n°35, p.121-132
- Gauntley, D. (2013). *Making is Connecting*. Wiley. <https://www.wiley.com/en-us/Making+is+Connecting-p-9780745699554>
- Geay, L. (2023). *Apprendre à évaluer la crédibilité d'une source d'information avec la plateforme 1jour1actu : Les reporters du monde* [Phd].
- Genard, J.-L., & Cantelli, F. (2008). Êtres capables et compétents : Lecture anthropologique et pistes pragmatiques. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/1943>
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. Routledge.
- Gladu, E., Lacelle, N. (2021). Enquête sur les pratiques d'écriture numérique : quelques constats sur les habitudes d'emprunts des adolescents. *Recherche*, n°75
- Glatthorn, A. A., & Baron J. (1985). The good thinker. In A. L. Costa (Éd.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking* (p. 49-53). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux médias. Les controverses fécondes*. Hachette Education.
- Gottsmann, L., Trohel, J., Gal-Petitfaux, N. (2019). La construction de compétences par les élèves en Education Physique : étude de la dynamique d'engagement et d'actualisation des connaissances dans l'action. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, numéro Spécial 2.
- Gouédard, C., & Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir : Une perspective méthodologique ?. Illustration dans le champ de la santé, sécurité et conditions de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 14 2.
<https://doi.org/10.4000/pistes.2808>
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44.

- Granjon, F. (2022). Inégalités sociales-numériques : Décryptage sociologique. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 75(1), 6-8. <https://doi.org/10.3917/cdsu.075.0006>.
- Gross, M., & Latham, D. (2007). Attaining information literacy: An investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. *Library & Information Science Research*, 29(3), 332-353. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.04.012>
- Guérin, J., & Méard, J. A. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : Le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée – activité ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 120-120.
- Habermas, J. (1981, trad. 1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications & Open University.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/942/864>
- Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371-379. <https://doi.org/10.1177/0894439305275911>
- Hargittai, E. (2008). An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130-137. <https://doi.org/10.1177/0894439308318213>
- Hatlevik, O. E., Gudmundsdottir, G. B., Bjørnsrud, H., & Throndsen, I. (2013). Predictors of digital competence in 7th grade: A multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 435-447.
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., & Loi, M. (2015). Predictors of digital competence in 9th grade: A multilevel analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 270-283.
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G., & Throndsen, I. (2016). Predictors of digital skills and digital practices in the context of primary and secondary school education. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 301-318.
- Hilligoss, B., & Rieh, S. Y. (2008). Developing a unifying framework of credibility assessment : Construct, heuristics, and interaction in context. *Information Processing and Management*, 44(4), 1467-1484. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2007.10.001>

- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253–274). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00013-4>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Communications and Society Program* (p. 67). Washington D.C., U.S.A.: The Aspen Institute. Disponible à <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 11.
- Ito, M., et al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (1st ed.). The MIT Press.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation & Formation*, e301, 140-147.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique* (2e éd.). De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. Rapport du Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Genève. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147356>, consulté le : 21/02/2024.
- Jonnaert, P., & M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/247_9782760517790.pdf
- Joubaire, C. (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. Dossier de veille de l'IFE, 115, 16.
- Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Hermès.
- Kalton, G. and Flores-Cervantes, I. (2003) Weighting Methods. *Journal of Official Statistics*, 19, 81-97.
- Kaptelinin, V. (2005). The object of activity : Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4-18. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2

- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy : Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Kerneis, J. (2014). Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est Européen*, n°4, 25-36.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Krueger, J., Mueller, R. A. (2002) Unskilled, unaware, or both? The better-than-average heuristic and statistical regression predict errors in estimates of own performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2): 180–188.
- Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinisalo, K.-L., & Mäkinen, M. (2018). A Review of Multiliteracies Pedagogy in Primary Classrooms. *Language and Literacy*, 20(2), 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>.
- Lacelle, N, Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La Littératie Médiatique Multimodale Appliquée en Contexte Numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2001). 5. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In : Lahire B. (dir.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. La Découverte. <http://www.cairn.info/le-travail-sociologique-de-pierre-bourdieu--2707130869-page-121.htm>
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5), 329 355. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2003.08.002>
- Lahire, B. (2005). Sociologie, psychologie et sociologie psychologique. *Hermes, La Revue*, n° 41(1), 151 157.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2013.01>
- Lahire, B. (2023). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l' échec scolaire*. <https://books.openedition.org/pul/12525?lang=fr>

- Lameul, G., Jézégou, A., & A, F. T. (2008). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Lyon : Chronique sociale. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00633760>
- Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : Contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 15, 47-63. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>
- Landry, N., Letellier, A.-S. (dir.). (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. Chatto & Windus.
- Le Bossé, Y., Chaillou, A., & de Mullenheim, A. (2018). Le pouvoir d'agir à la rescousse. *Projet*, 363(2), 68. <https://doi.org/10.3917/pro.363.0068>
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137 149. <https://doi.org/10.7202/019363ar>
- Le Bossé, Y. (2007). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : Une alternative crédible ? *Association nationale des assistants de service social*. Consulté 18 octobre 2019, à l'adresse https://www.anas.fr/L-approche-centree-sur-le-developpement-du-pouvoir-d-agir-une-alternative-credible_a524.html
- Le Bossé, Y., Dufort, F., & Vandette, L. (2004). L'évaluation De L'empowerment Des Personnes : Développement D'une Mesure D'indices Psychosociologiques Du Pouvoir D'agir (MIPPA). *Canadian Journal of Community Mental Health*, 23(1), 91 114. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2004-0007>
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Le Bossé, Y. L., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K., & Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : Aperçu de ses fondements et de son application. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 36(3). <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58696>

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *Être et devenir compétent*. In : *Éducation Promotion*. UNREP, n° 337.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau et en partenariat*. Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au tout compétences ! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4 13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment : The training of critical awareness*. Chatto & Windus. <https://www.worldcat.org/fr/title/culture-and-environment-the-training-of-critical-awareness/oclc/188346>
- Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50(1), 11 24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>
- Lebrun, M. Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, 3(2). <https://doi.org/10.7202/1009351ar>
- Lebrun, M., & Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique : Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (éd.). *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique, n° 3, 2011, Namur, Belgique, 205-224.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : Une (r)évolution multimodale. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71 89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Lee, A., & So, C. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar*, 21(42), 137 146. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : Culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et sociétés*, n° 45(1), 57-77. <https://doi.org/10.3917/es.045.0057>
- Lew, M. D. N., Alwis, W. a. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135-156. <https://doi.org/10.1080/02602930802687737>

- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills : A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612-630. <https://doi.org/10.1177/1461444813475424>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2008). Engaging with Media—A Matter of Literacy? *Communication, Culture and Critique*, 1(1), 51-62. <https://doi.org/10.1111/j.1753-9137.2007.00006.x>
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking : What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), Article 1. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Lloyd, A. (2005). Information literacy : Different contexts, different concepts, different truths? *Journal of Librarianship and Information Science*, 37(2), 82-88. <https://doi.org/10.1177/0961000605055355>
- Loisy, C., & Carosin, É. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescent.e.s dans leur orientation. *O.S.P., l'orientation scolaire et professionnelle*, 46/1. <https://doi.org/10.4000/osp.5332>
- Lopes, P., Costa, P., Araujo, L., & Ávila, P. (2018). Measuring media and information literacy skills : Construction of a test. *Communications*, 0(0). <https://doi.org/10.1515/commun-2017-0051>
- López-González, H., Sosa, L., Sanchez, L., & Faure-Carvallo, A. (2023). Media and information literacy and critical thinking : A systematic review. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 399-423.
- Mahmoudi, K. (2022). *Formes et formule : « Former l'esprit critique »*. [Thèse de doctorat, Université Lille 3, UFR DECCID, département SID].
- Mahmoudi, K. (2020). Esprit critique et pouvoir d'agir. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 66(3), 51-63. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0051>
- Mangez, E. (2014, décembre 10). L'émergence de l'approche par compétences dans l'enseignement. Appel pour une école démocratique. <http://www.skolo.org/2014/12/10/lemergence-de-lapproche-par-competences-dans-lenseignement%e2%80%85/>

- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education : Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1). <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol2/iss1/1>
- Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Masciotra, D., & Morel, D. (2011). *Apprendre par l'expérience active et située* (1re éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgn7z>
- Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. Palgrave.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia Publishing Group.
- Masterman, L. (1994). A rationale for media education. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching popular culture: Beyond radical pedagogy* (pp. 62-74). UCL Press.
- Masuy-Stroobant, G., & Costa, R. (2013). *Analyser les données en sciences sociales. De la préparation des données à l'analyse multivariée*. Peter Lang.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.merl.2012.01>
- McPeck, J. (1981, rééd. 2016). *Critical Thinking and Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315463698>
- Meunier, J.-P., & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. De Boeck (2e éd.).
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991/2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (Trad. G. & D. Bonvalot). Lyon : Chronique sociale.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp.3-34). San Francisco : Jossey-Bass.

- Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Unskilled but aware : Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 37(2), 502-506. <https://doi.org/10.1037/a0021802>
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et Médiations des Savoirs*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Nierenberg, E., & Dahl, T. I. (2021). *Is information literacy ability, and metacognition of that ability, related to interest, gender or education level? A cross-sectional study of higher education students.* <https://doi.org/10.1177/09610006211058907>
- Nogry, S., Decortis, F., Sort, C., & Heurtier, S. (2013). Apports de la théorie instrumentale à l'étude des usages et de l'appropriation des artefacts mobiles tactiles à l'école. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20(1), 413-443. <https://doi.org/10.3406/stice.2013.1077>
- Nora, S., Minc, A. (1978). *L'informatisation de la société*. Rapport à M. le Président de la République. La documentation française.
- Nygren, T., & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10. Personal agency in the educational context (pp. 1-49). JAI Press.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving : Implications of using different forms of assessment. *The Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228. <https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943455>
- Pasquinelli, E., & Bronner, G. (2022). *Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Document destiné au Conseil scientifique de l'éducation nationale. Récupéré du site : https://citoyennete.ac-creteil.fr/IMG/pdf/vdef_eduquer_a_lesprit_critique_csen-1.pdf. Consulté le 21/02/2024.
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique : Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1 / Projet EEC -Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018. [Rapport de recherche] Institut Jean Nicod. 2020. ffjn_02887414f*

- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : Un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 6(2), 46-55.
- Pereira, S., Moura, P. (2019) Assessing media literacy competences: A study with Portuguese young people. *European Journal of Communication*, vol. 34, n° 1, p. 20–37. <https://doi.org/10.1177/0267323118784821>
- Penman, R., & Turnbull, S. (2007). *Media literacy: Concepts, research and regulatory issues*. Australian Communications and Media Authority.
- Perrenoud, P. (2000). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710124634>
- Piette, J. (1996). *Education aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.
- Plantard, P. (2016). Numérique et inégalités éducatives Du « coup de tablette magique » à l'éducation. *Diversité*, n°185, pp. 27-32. <https://doi.org/10.3406/diver.2016.4289>
- Pogent, F. (2020). *Construction de l'expérience et formation hybride : Transformations de l'activité de professeur.e.s des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère*. Université de Bretagne [PhD].
- Pogent, F., Alberio, B., & Guérin, J. (2019). Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride.. Le cas d'une professeure des écoles aux prises avec la plateforme M@gistère. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 26. <https://doi.org/10.4000/dms.3604>
- Porat, E., Blau, I., & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies : Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy : A cognitive approach*. SAGE Publications.
- Putnam, H. (1990, trad. 2011). *Le réalisme à visage humain*. Gallimard.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192. <https://doi.org/10.3406/reso.1997.3139>
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G., & van Gog, T. (2019). Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Metacognition Learning*, 14(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09189-5>

- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In Lorino, P., Teulier, R. (coord.). *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. La Découverte. <http://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activite-coll--9782707145895-page-251.htm>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Robinson, L. (2012). Information-Seeking 2.0: the Effect of Informational Advantage. *RESET*. Disponible sur : <http://reset.revues.org/135>.
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : Convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Université
- Roegiers, X. (2016). *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. UNESCO International Bureau of Education.
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, pp.103-116. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Rouet J.-F., Tricot, A. (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et techniques éducatives*, volume 2 n°3, pp. 307-331. DOI : <https://doi.org/10.3406/stice.1995.1209>
- Ruphy, S. (2009). Unité ou pluralité des sciences : nouvelles questions, nouveaux enjeux. In T. Martin (ed.), *L'Unité des sciences. Nouvelles perspectives* (pp. 109-120). Vuibert.
- Ruphy, S. (2010). From Hacking's plurality of styles of scientific reasoning to foliated pluralism: a philosophically robust form of ontologico-methodological pluralism. *Philosophy of Science Association*, 22nd Biennial, <http://philsci-archive.pitt.edu/8397/>

- Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy : A literature review of selected resources. *The Journal of Academic Librarianship*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25. <https://doi.org/10.2307/1556383>
- Saracevic, T. (2007). Relevance: A review of the literature and a framework for thinking on the notion in information science. Part III: Behavior and effects of relevance. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2126-2144.
- Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: Approaching information seeking in the context of way of life. *Library and Information Science Research*, vol. 17, p.259-294
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning toward a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, n°19. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (3rd ed). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Anchor Books.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane & Penguin Books, 496 pages, ISBN 978-067406047-0
- Serres, A. (2012). *Dans le labryrinthe : Evaluer l'information sur internet*. C&F Editions.
- Serres, A., Liquète, V., Delamotte, E. (2021) (coord.). *Des cultures aux pratiques informationnelles. Approches, enjeux, diversité des pratiques informationnelles*. Presses universitaires de la Méditerranée
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy?. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, Vol. 1 : Iss. 4 , Article 2. Disponible sur: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>

- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in Digital Networks – ICT literacy : A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education*, 109, 11-37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.014>
- Silverblatt, A., Eliceiri, E. M., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy*. Greenwood Publishing Group.
- Silverblatt, A., Miller, D. C., Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media literacy : Keys to interpreting media messages*, 4th edition. ABC-CLIO.
- Snow, C. E. (2006). What Counts as Literacy in Early Childhood? In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 274-294). Blackwell Publishing Ltd.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Les Editions de Minuit.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>
- Sutter Widmer, D. (2017). *Conception et évaluation d'un jeu vidéo en algèbre : Apprentissage, motivation et usage de la visualisation dans un environnement aux représentations multiples*. Université de Genève. [PhD]. <https://doi.org/10.13097/ARCHIVE-OUVERTE/UNIGE:96378>
- Swartz, R. J., & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking & Software.
- Tabary-Bolka, L. (2009). Culture adolescente vs culture informationnelle. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 85-97.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2017). Une approche énapive du développement des compétences en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 44(2), 68-85. <https://doi.org/10.7202/1039022ar>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octares.
- Thievenaz, J., Fabre, M. (2023). La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 219, n° 2, p. 129–178.
- Tricot, A. (2015, juin 3). Une approche en quatre niveaux pour aider les professionnels à concevoir des situations d'apprentissage. Les dispositifs, la classe, l'établissement ; quels soutiens à

l'engagement des élèves ? Communication orale disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissages-andre-tricot>

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique*. Université catholique de Louvain [PhDThesis].

Tornero, M. (2017). Vista de Orígenes de la alfabetización mediática y fundamentación teórica basada en Len Masterman. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n° 24, p. 99–116. En ligne : <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16617/14143>, consulté le 09-12-22.

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2019). *Media literacy: Discussing media socialization, agency, and the appropriation of media*. Habilitation thesis.

Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Media Literacy and the Effect of Socialization*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56360-8>

Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO. Editions UNESCO

Valsamidis, P. (2016). Representing “Us” – Representing “Them”: Visualizing Racism in Greek Primary School Films. In J. Singh, P. Kerr, & E. Hamburger (Eds.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism* (pp. 213-222). UNESCO

van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2015). Development and validation of the internet skills scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 0, 1 20. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>

van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. (2014). The digital divides shifts to difference in usage. *New Media and Society*, 16, 507-526. DOI:10.1177/1461444813487959

Van Dijk J. A. G. M. (2005). *The deepening divide – Inequality in the Information Society*. Sage.

van Dijk, J. A. G. M., & van Deursen, A. J. A. M. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. Palgrave Macmillan.

- Venturini, P. (2006). *L'implication de l'élève dans l'apprentissage de la physique : l'apport du rapport au savoir*. Education. Université Paris 5 Sorbonne Descartes. tel-01443054
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (De Boeck distributeur Europe).
- Voisin, C. (2022). École républicaine et questions socialement vives : la neutralité engagée ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n°64. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.19168>
- Weber, M. (1919, trad. 1963). *Le savant et le politique*. Union Générale d'Éditions. Disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant_et_le_politique.pdf
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wenger, E. (1997). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Witte, J. C., Mannon, S. E. (2009). *The Internet and Social Inequalities*. Routledge.
- Wuyckens, Géraldine, Normand Landry, et Pierre Fastrez. Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: a systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education* 14, no 1 (2022): 168-82. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Editions Liaisons
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zell, E., & Krizan, Z. (2014). Do people have insight into their abilities? A metasynthesis. *Perspectives on Psychological Science*, 9(2), 111–125. <https://doi.org/10.1177/1745691613518075>

Table des matières

Remerciements.....	4
Sommaire	6
Préambule	10
Introduction.....	12
1 Contexte et enjeux sociétaux.....	12
2 Contexte de recherche : le programme <i>LM-ados</i>	13
2.1 Les objectifs du programme LM-ados	13
2.2 Brève présentation du cadre théorique	14
2.2.1 L'hétéroclisme des ancrages théoriques du collectif.....	15
2.2.2 La littératie médiatique dans une approche par compétences.....	15
2.3 L'approche méthodologique.....	16
2.3.1 L'élaboration d'une évaluation multiniveau	16
2.3.2 Le travail collaboratif d'élaboration des outils.....	16
3 Présentation de la recherche doctorale articulée au programme	17
3.1 Positionnement axiologique de la recherche doctorale.....	18
3.1.1 L'éducation aux médias comme question socialement vive.....	18
3.1.2 Le respect de la neutralité axiologique.....	19
3.1.3 L'idéologie sous-tendue par la recherche.....	20
3.1.3.1 La visée émancipatrice : de quelle émancipation parle-t-on ?.....	21
3.1.3.2 Développer l'agir critique pour favoriser une société d'enquêteurs	22
3.2 Les objectifs de la dissertation doctorale	23
3.3 Question de recherche et plan de thèse	24
PARTIE 1. CADRE THEORIQUE.....	27
Chapitre 1. La littératie médiatique comme cadre de référence	29
1 Pourquoi la littératie médiatique ?	30
1.1 Le champ des littératies : diversité des approches théoriques et défis de classification 30	
1.2 Quelques éléments de distinction des approches.....	32
1.3 La littératie médiatique comme cadre : justification.....	37
1.3.1 L'ancrage du GReMS dans la littératie médiatique	37
1.3.2 Positionnement axiologique critique et rupture avec les littératies à visée fonctionnelle 39	
1.3.3 Positionnement épistémologique constructiviste et rupture avec les approches positivistes et cognitivistes	40

2	Quelle littératie médiatique ?	42
2.1	La littératie médiatique comme compétence : une voie médiane entre approches cognitives et approches critiques-culturelles.....	43
2.2	Activité et textes médiatiques comme objets d'étude	45
2.2.1	Définition des concepts	45
2.2.2	Présentation de la matrice d'évaluation.....	46
3	D'une approche pluraliste de la littératie médiatique au dispositif d'enquête.....	49
3.1	Objectifs de recherche LM-ados et dispositif d'évaluation : les contributions théoriques variées.....	50
3.1.1	Explorer la complexité variable de la littératie médiatique à travers son évaluation dans une tâche complexe et dans des tâches simplifiées	50
3.1.2	Élucider la relation entre la compétence perçue et la compétence mesurée en littératie médiatique.....	51
3.1.3	Élucider la relation entre la compétence en littératie médiatique et les pratiques médiatiques (à l'école et en dehors de l'école).....	52
3.2	Le dispositif d'enquête découlant de l'approche pluraliste	53
3.3	La question de recherche spécifique de cette thèse	55
3.4	Incidence de la problématique de la thèse sur le protocole d'enquête	57
	Conclusion du chapitre 1	59
	Chapitre 2. Cadrage théorique de l'étude de l'agir compétent en situation médiatique	60
1	Exploration de l'agir compétent à partir de la sociologie psychologique : innovation conceptuelle de l'approche	60
1.1	Les fondements de l'agir compétent	61
1.1.1	L'agir compétent comme alternative à l'APC	61
1.1.1.1	Naissance et développements de l'approche par compétences	61
1.1.1.2	La critique idéologique de l'approche par compétences.....	62
1.1.1.3	La critique de l'approche par les situations	64
1.1.2	Quelques principes régissant l'approche de l'agir compétent.....	64
1.1.2.1	Le rejet du cognitivisme.....	65
1.1.2.2	Le couplage situant-situé.....	65
1.1.2.3	La compétence, du produit au processus.....	66
1.2	De quelques intérêts d'utiliser le concept d'agir compétent.....	67
1.2.1	Un concept structurant pour l'apprentissage expérientiel et transformatif	67
1.2.2	Le triptyque SA-VA-PA pour intégrer l'influence de la situation dans l'activité	68
1.3	L'agir compétent, d'une perspective énonctiviste à une approche sociocognitive et dispositionnaliste.....	70
1.3.1	Appropriation de l'agir compétent sans le paradigme énonctiviste	70
1.3.2	L'intérêt d'une perspective sociocognitive et dispositionnaliste pour étudier l'activité en contexte d'apprentissage scolaire	73

2	Proposition d'un modèle théorique de l'analyse des modes d'engagement dans l'activité..	75
2.1	Présentation du modèle théorique	75
2.2.1	Définition du savoir-agir	77
2.2.2	Composantes du savoir-agir et sentiment de savoir-agir	78
2.3.1	Définitions des approches motivationnelles du vouloir-agir	80
2.4	Composantes de la situation au regard du pouvoir-agir et variété des sentiments de pouvoir-agir	84
2.4.1	Pouvoir-agir, capacité d'agir et pouvoir d'agir : éléments de définition	85
2.4.2	Les caractéristiques potentiellement capacitantes et empouvoirantes dans la conception de l'activité.....	86
2.4.3	Les caractéristiques de la situation.....	87
2.4.4	Le rôle des dispositions personnelles dans la construction de la situation..	88
2.4.4.1	Les dispositions relatives au pouvoir d'agir par l'info-communication : contrôle perçu, conscience critique et évaluation des bénéfices de l'action	90
2.4.4.2	Les dispositions à apprendre en contexte médiatique : rapport éducatif au numérique	92
2.4.4.3	Les dispositions relatives à la construction identitaire juvénile et la culture scolaire : l'expérience de vie adolescente	94
	Conclusion du chapitre 2	96
	Chapitre 3. L'agir compétent en situation médiatique comme agir critique	99
1	Littératie médiatique et critique : quelle relation ?	100
1.1	La critique au cœur des approches en littératie médiatique : perspective historique	100
1.2	Education aux médias et esprit/ pensée critique : les limites d'une perspective dualiste et cognitiviste.....	104
1.1.1	Perspective de l'esprit critique et mythe de la « tête bien faite ».....	105
1.1.2	Perspective de la pensée critique comme un processus universel	106
1.1.3	Les limites liées aux perspectives positivistes	108
2	Éléments de cadrage de l'agir critique en littératie médiatique	109
2.1	Une conception à rebours des approches cognitivistes et positivistes de l'esprit critique	109
2.1.1	Gestion de l'incertitude vs. recherche de la vérité.....	110
2.1.2	Démarche réflexive vs. attitude sceptique	112
2.1.3	Des pratiques sociales à cultiver vs. une compétence générique à acquérir	113
2.2	Agir critique et littératie médiatique (critique)	115
3	Circonscription des critères d'évaluation de l'agir critique	117
3.1	Conceptualisation des critères d'évaluation critique de l'information.....	117
3.1.1	Le critère de fiabilité	117
3.1.2	Le critère de pertinence	120

3.2	Conceptualisation des critères de l'agir critique en production médiatique à visée informationnelle	121
3.2.1	Les apports du contrat de communication médiatique de Charaudeau	122
3.2.2	Les apports de la pragmatique de la communication	124
	Conclusion du chapitre 3	127
	PARTIE 2. ANALYSE QUANTITATIVE : L'ÉVALUATION MULTINIVEAU DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE ..	128
	Chapitre 4. Méthodologie de l'analyse quantitative	129
1	Présentation du protocole d'enquête général	130
1.1	Des objectifs initiaux de LM-ados au dispositif d'enquête	130
1.2	Conception des instruments.....	132
1.3	La conception d'une tâche complexe centrée sur une activité signifiante.....	133
1.4	L'identification des actions hypothétiquement constitutives de la tâche complexe	134
1.5	Conception des items du questionnaire d'auto-évaluation	136
1.6	Conception des tâches simplifiées appariées.....	137
2	Présentation des instruments de collecte et leur évaluation	137
2.1	Présentation de l'autoévaluation de compétences et de pratiques.....	137
2.1.1	Questions sociodémographiques : le profil de l'échantillon	139
2.1.2	Usages des appareils numériques	140
2.1.3	Capacités techniques sur ordinateur	140
2.1.4	Sentiment de compétence général	141
2.1.5	Sentiments de compétences spécifiques	141
2.1.6	Pratiques médiatiques.....	142
2.1.7	Modalités de réponses : échelles de Likert et variable dichotomique	143
2.2	Présentation de l'évaluation par tâches simplifiées	144
2.2.1	Les mises en situation proposées.....	146
2.2.2	Les tâches en contexte de recherche et de sélection d'information.....	149
	A. Prérequis à l'analyse critique de documents.....	150
	B. Évaluation de la pertinence	153
	C. Évaluation de la fiabilité de documents.....	155
2.2.3	Les tâches en contexte de production.....	157
	D. Pertinence énonciative au regard des destinataires	157
	E. Pertinence énonciative en contexte multimodal.....	158
	F. Evidentialité.....	159
	G. Opérations techniques	160
2.2.4	Le recueil de données relatives à l'intérêt et au niveau de connaissance pour chaque sujet et tâche	161
3	Présentation de la tâche complexe et de son évaluation	161
4	Validation des instruments et limites	167

4.1	Validation du questionnaire déclaratif	168
4.2	Validation des tâches simplifiées : les limites d'un prétest en période covid ...	168
4.3	La tâche complexe comme activité pilote	169
5	Passation de l'enquête	170
5.1	Phase 1 : passation des questionnaires déclaratifs	170
5.2	Phase 2 : passation des trois instruments	170
5.3	Enjeux éthiques d'une enquête auprès d'un public adolescent.....	171
5.4	Echantillon de la phase 1 : un échantillon probabiliste par quotas représentatif 172	
5.5	Echantillon de la phase 2 : un échantillon par quotas non représentatif.....	176
5.5.1	Justification du choix d'échantillonnage.....	176
5.5.2	Impact de la Crise Sanitaire sur la Recherche et adaptations	178
6	Méthode d'analyse quantitative	178
	Conclusion du chapitre 4	181
	Chapitre 5. Analyse quantitative des données.....	182
1	Analyse des questionnaires déclaratifs.....	184
1.1	Données sociodémographiques des participant·e·s.....	184
1.2	Compétences déclarées en recherche d'information et production médiatique 187	
1.2.1	Niveaux et disparités des sentiments de compétence observables.....	187
1.2.2	Relation entre les différents sentiments de compétence déclarés	192
1.2.3	Profils de sentiment de compétence distingués : analyse de correspondances multiples sur les compétences déclarées.....	194
1.3	Pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique 198	
1.3.1	Fréquences de pratiques et disparités observables	199
1.3.2	Corrélations entre les différentes pratiques déclarées.....	206
1.3.2.1	Analyse bivariée entre sous-groupes de pratiques déclarées	207
1.3.3	Profils de pratiques identifiés par analyse de correspondances multiples (ACM) 208	
1.3.3.1	Analyse des <i>clusters</i> générés par l'ACM sur les pratiques déclarées...	210
1.4	Les corrélations entre compétences et pratiques déclarées.....	212
2	Analyse des tâches simplifiées.....	214
2.1	Résultats des tâches simplifiées	214
2.2	Relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées	235
2.3	Profils distingués à partir des performances aux tâches simplifiées.....	235
2.4	Comparaison des profils issus de l'ACP avec l'indice synthétique	238
3	Analyse de la tâche complexe	240
3.1	Profils sociodémographiques des participant·e·s à la tâche complexe	241

3.2	Niveaux de performance à la tâche complexe	244
3.3	Relations entre les performances aux différents critères d'évaluation	245
3.4	La construction d'un indice synthétique.....	246
3.5	Profils identifiés à partir de l'évaluation des productions : Analyse en composantes principales (ACP)	247
3.6	Comparaison du <i>clustering</i> et de l'indice synthétique de la tâche complexe ...	249
4	Relations entre les résultats aux différents tests : analyse multivariée.....	251
4.1	Les distributions de <i>clusters</i> et groupes par test	252
4.1.1	Distribution des groupes de compétences déclarées.....	252
4.1.2	Distribution des groupes de pratiques	253
4.1.3	Distribution des <i>clusters</i> aux tâches simplifiées	254
4.1.4	Distribution des <i>clusters</i> à la tâche complexe	255
4.2	Comparaison des <i>clusters</i> d'un test à l'autre	256
4.2.1	Comparaison des compétences déclarées et réussites aux tâches simplifiées	256
4.2.2	Comparaison entre compétences déclarées et réussites à la tâche complexe	256
4.2.3	Comparaison entre pratiques déclarées et compétences déclarées.....	258
4.2.4	Comparaison entre pratiques déclarées et <i>clusters</i> tâches simplifiées.....	259
4.2.5	Comparaison entre les <i>clusters</i> à la tâche complexe et les groupes de pratiques déclarées	260
4.2.6	Comparaison des distributions entre <i>clusters</i> TC et <i>clusters</i> TS	261
4.2.7	Comparaison de l'indice synthétique aux tâches simplifiées avec les <i>clusters</i> à la tâche complexe.....	262
4.2.8	Les corrélations entre <i>clusters</i> TS et indice synthétique TC.....	262
4.3	<i>Clustering</i> des <i>clusters</i> sur base d'une ACM	264
4.3.1	ACM sur les <i>clusterings</i> TS, COMP et PRAT (N =155)	264
4.3.2	<i>Clustering</i> des <i>clusters</i>	266
4.3.3	Description des <i>clusters</i> à partir des items évalués.....	267
4.3.4	Description des <i>clusters</i> à partir des profils sociodémographiques	268
4.4	<i>Clustering</i> sur les groupes COMP, PRAT et les <i>clusters</i> TS et TC.....	269
5	Corrélations entre les items relatifs à un agir critique dans les différents tests.....	272
5.1	Test des corrélations entre l'évaluation de la pertinence et à la pertinence énonciative	273
5.2	Test des corrélations entre l'évaluation de la fiabilité et l'évidentialité	275
6	Synthèse des résultats des analyses quantitatives	277
QR 1.1	Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les sentiments de compétence spécifiques et globaux déclarés en recherche d'information et en production médiatique ?	277

QR 1.2 : Quelles relations sont observables entre l'ensemble des sentiments de compétence autoévalués ?	278
QR 1.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir des sentiments de compétence exprimés ?	278
QR 1.4 : Quels sont les différents niveaux et disparités observables dans les pratiques déclarées en lien avec la recherche d'information et la production médiatique ?	279
QR 1.5 : Quelles corrélations sont observables entre l'ensemble des pratiques déclarées ?	279
QR 1.6 : Quels profils peut-on distinguer à partir des pratiques déclarées ?	281
QR 2.1 : Quels niveaux et disparités de réussite aux différentes tâches simplifiées proposées ?	281
QR 2.2 : Quelle relation entre les niveaux de réussite aux différentes tâches simplifiées ?	282
QR 2.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des tâches simplifiées ?	283
QR 3.1 : Quels différents niveaux de performance sont observables au départ des productions ?	283
QR 3.2 : Quelle relation entre la performance aux différents critères d'évaluation ?	284
QR 3.3 : Quels profils peut-on distinguer à partir de l'évaluation des productions ?	284
QR 4.1 : Quelle corrélation entre les profils aux différents tests un à un ?	285
QR 4.2 : Quelle relation observable entre les profils dégagés dans l'échantillon de taille N=155 entre les pratiques déclarées, compétences déclarées et tâches simplifiées ?	286
QR 4.3 : Quelle relation observable entre les profils dégagés dans l'échantillon de taille N=49 entre les pratiques déclarées, compétences déclarées, les tâches simplifiées et la tâche complexe ?	287
QR 5.1 : Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la pertinence en recherche et à la pertinence énonciative en production ?	288
QR 5.2 : Quelle relation observable entre les items liés à l'évaluation de la fiabilité et à l'évidentialité ?	288
PARTIE 3. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNEES	291
Chapitre 6. Méthodologie de l'analyse qualitative	292
1 Contexte de l'étude	292
2 Planification et conception des entretiens	294
2.1 Justification du type d'entretiens	294
2.2 L'élaboration du guide d'entretien	296
2.3 Sélection des participant·e·s et modalités de passation	298
2.4 Déroulement des entretiens	299
3 Traitement des données	299
Chapitre 7. Résultats de l'analyse qualitative des entretiens	305
1 Analyse descriptive des entretiens au départ de l'arbre thématique	306
1.1 Une perception différenciée des objectifs de l'activité	307
1.2 Les attentes personnelles	308

1.3	Les motifs du choix de sujet	310
1.4	L'appréhension émotionnelle de l'activité	311
1.5	La priorisation entre apprentissage, consigne et amis	312
1.6	Les connaissances et expériences préalables.....	313
1.7	L'expérience située de l'activité en classe et chez soi.....	315
1.8	Les apprentissages exprimés	315
2	Analyse croisée au départ de catégories conceptualisantes	316
2.1	Du codage axial à la matrice à condenser	317
2.2	L'identification de modes d'engagement.....	319
2.3	La validation empirique des modes d'engagement.....	322
3	Quelle relation entre mode d'engagement, sentiment de savoir-agir et performance des élèves ?	325
3.1	Relation entre modes d'engagement et sentiments de savoir-agir exprimés ...	325
3.2	Relation entre modes d'engagement et performances à la tâche complexe	326
4	Synthèse des résultats de l'analyse qualitative	331
4.1	Synthèse des apports de l'analyse descriptive des entretiens	331
4.2	Synthèse des apports de l'analyse croisée	332
	Discussion des résultats	334
	Conclusion générale	358
	Bibliographie.....	363
	Table des matières	391
	Index des figures	399
	Index des tableaux	403
	Liste des annexes	404

Index des figures

Figure 1. Trültzsch-Wijnen 2020 - Le double continuum de Trültzsch-Wijnen.jpg.....	32
Figure 2. Développement des concepts de littératies au regard de leurs perspectives de recherche et de la nouvelle culture médiatique (Fessler et Swertz, 2010, p.31, in Trültzsch-Wijnen 2020, p. 168)	33
Figure 3. Schéma des 6 thématiques abordées en éducation aux médias (De Smedt, 2012)	38
Figure 4: Schéma de l'agir compétent de Cachet (2009 : 139).....	69
Figure 5. Le modèle de causalité triadique réciproque (Bandura, 1986) extrait de Jézégou (2014)	74
Figure 6. L'envers du triptyque de l'agir compétent : modèle théorique pour l'analyse du mode d'engagement	76
Figure 7. Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (d'après Viau, 1994, p.32)	81
Figure 8. Schéma de compréhension de l'agir compétent à partir du mode d'engagement et des dispositions individuelles spécifiques	97
Figure 9. Représentation des instruments de collecte de données au regard des objectifs de recherche	132
Figure 10. Décomposition générale de la tâche complexe en tâches simplifiées et items déclaratifs sur la compétence et les pratiques de littératie médiatique.	136
Figure 11. Répartition du genre dans l'échantillon N=1923 (2019)	184
Figure 12. Répartition du genre dans l'échantillon N=155 (2020)	184
Figure 13. Répartition de l'âge N= 1923 (2019)	185
Figure 14. Répartition de l'âge N=155 (2020)	185
Figure 15. Distribution des formes d'enseignement en	185
Figure 16. Distribution des formes d'enseignement en	185
Figure 17. Distribution des langues parlées à la maison en 2020 (N=155)	186
Figure 18. Distribution des langues parlées à la maison en 2019 (N=1923)	186
Figure 19. Distribution des langues parlées à la maison en 2020 centrée sur le français.....	186
Figure 20. Déclarations de compétences générales RI et PM (en activités personnelles et scolaires)	188
Figure 21. Déclarations de compétences spécifiques RI 1 (Examen de liste de résultats web)	188
Figure 22. Déclarations de compétences spécifiques RI 2 (Examen de documents web).....	189
Figure 23. Déclarations de compétences spécifiques RI 3 (Examen de documents web).....	189
Figure 24. Déclarations de compétences spécifiques RI 3 (Examen de documents web).....	190
Figure 25. Déclarations de compétences multimodales	190
Figure 26. Déclarations de compétences techniques.....	191
Figure 27. Scree plot des dimensions de l'ACM sur les compétences déclarées	195
Figure 28. Dendrogramme issu de l'ACM sur les compétences déclarées	195
Figure 29. Cluster plot issu de l'ACM sur les compétences déclarées	196
Figure 30. Déclarations de pratiques générales en contexte personnel	199
Figure 31. Déclarations de pratiques générales en contexte scolaire	200

Figure 32. Déclarations de pratiques périphériques à la RI.....	200
Figure 33. Déclarations de pratiques périphériques à la PM	201
Figure 34. Déclarations de pratiques spécifiques RI (Examen de documents).....	201
Figure 35. Déclarations de pratiques spécifiques PM (étapes de production).....	202
Figure 36. Déclarations de pratiques spécifiques PM (pratiques d'appropriation)	203
Figure 37. Déclarations d'activités de production multimodale dans le cadre d'activités scolaires.....	203
Figure 38. Déclarations d'activités de production multimodale dans le cadre d'activités personnelles	204
Figure 39. Déclarations de fréquence (en pourcentage) d'usages d'appareil numériques pour des travaux scolaires	205
Figure 40. Déclarations de fréquence (en pourcentage) d'usages d'appareil numériques pour un usage personnel	205
Figure 41. Scree plot des dimensions relatives à l'ACM sur les pratiques déclarées.....	210
Figure 42. Dendrogramme issu de l'ACM sur les pratiques déclarées	210
Figure 43 Distribution scores à la tâche d'indentification du genre de résultats web	214
Figure 44 Distribution des réussites par item à la tâche « identification du genre de documents »	215
Figure 45. Distribution des scores à la tâche de choix des mots-clefs	216
Figure 46. Distribution des scores à la tâche d'identification des agents liées à la publication de l'article	217
Figure 47. Taux de réussite par item à la tâche d'identification des agents liés à la production de l'article	217
Figure 48. Distribution des scores globaux à la tâche de jugement de pertinence de résultats web	218
Figure 49. Pourcentage de réussite par item à la tâche de jugement de pertinence de résultats web	218
Figure 50. Distribution des scores par item à la tâche de jugement de pertinence de documents web	219
Figure 51. Distribution des scores globaux à la tâche de jugement de pertinence de documents.....	219
Figure 52. Distribution des scores à la tâche d'extraction de texte redondant à une image	220
Figure 53. Pourcentage de réussite par item à la tâche d'identification de l'intention de communication des images	221
Figure 54. Distribution des scores à l'identification des intentions de communication des images pour compléter un texte	221
Figure 55. Scores par item à la tâche d'identification des modes communiquant l'information	222
Figure 56. Distribution des scores à la tâche d'identification des modes communiquant l'information	222
Figure 57. Distribution des scores à la tâches d'extraction de contenus pertinents de l'article	223
Figure 58. Scores par item à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos	223
Figure 59. Scores par items à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos	224
Figure 60. Distribution des scores à la tâche d'identification des contradictions dans des vidéos	224
Figure 61. Scores par item à l'identification du but des vidéos.....	225
Figure 62. Distribution des scores à l'identification du but des vidéos	225
Figure 63. Score par item à l'identification du statut des deux organisations	226
Figure 64. Distribution des scores à l'identification du statut des deux organisations	226
Figure 65. Taux de réussite des deux premiers critères à la tâche d'évaluation de la fiabilité.....	227

Figure 66. Taux de réussite du 3e critère et de l'évaluation totale du jugement de fiabilité	227
Figure 67. Distribution des scores à la tâche d'évaluation de la fiabilité	227
Figure 68. Taux de réussite par critère à la tâche d'adaptation du texte aux destinataires	228
Figure 69. Distribution des scores par tâche d'adaptation du texte aux destinataires	228
Figure 70. Distribution des scores totaux aux tâches d'adaptation du texte aux destinataires	228
Figure 71. Taux de réussite par choix d'image adaptée aux destinataires	229
Figure 72. Distribution des scores à la tâche de choix d'image adapté aux destinataires	229
Figure 73. Distribution des scores par critères à la tâche de citation de l'article	230
Figure 74. Distribution des scores totaux à la tâche de citation de l'article	230
Figure 75. Distribution des scores à la tâche de citation de la source de l'image	231
Figure 76. Taux de réussite par item à la tâche technique d'insertion	231
Figure 77. Distribution des résultats à la tâche de copier-coller du texte	232
Figure 78. Distribution des résultats à la tâche d'insertion de l'image	232
Figure 79. Distribution des résultats à la tâche d'insertion de la vidéo	232
Figure 80. Distribution des résultats à la tâche d'insertion d'un hyperlien	232
Figure 81. Distribution des scores à la tâche d'évaluation des capacités techniques	232
Figure 82. Répartition des choix des élèves à la tâche de sélection des ressources multimodales selon une intention de communication dans l'ordre croissant	233
Figure 83. Distribution des scores par critère à la tâche de rédaction de la légende	233
Figure 84. Distribution des scores à la tâche de rédaction de la légende	233
Figure 85. Distribution des scores par critère à la tâche de transmodalisation de l'image	234
Figure 86. Distribution des scores à la tâche de transmodalisation de l'image	234
Figure 87. Scree plot des principales composantes de l'ACP sur les tâches simplifiées	236
Figure 88. Cluster plot issu de l'ACP des tâches simplifiées	237
Figure 89. Distribution des scores sommées à l'ensemble des tâches simplifiées	239
Figure 90. Comparaison des scores globaux des trois clusters à l'ensemble des tâches simplifiées	240
Figure 91. Distribution de l'âge des participant-e-s à la tâche complexe par échantillon	242
Figure 92. Distribution des formes d'enseignement dans l'échantillon N=49 (2020)	242
Figure 93. Comparaison des distributions des langues parlées à la maison entre les échantillons	243
Figure 94. Comparaison des langues parlées à la maison entre l'échantillon N=155 et le sous-échantillon N=49 (2020)	243
Figure 95. Distributions des résultats des élèves aux neuf aspects de la production (tâche complexe) (N=46)	244
Figure 96. Distribution en pourcentages des notes globales des élèves à l'évaluation de la production issue de la tâche complexe	246
Figure 97. Scree plot des dimensions de l'ACP de la tâche complexe	247
Figure 98. Dendrogramme issu de l'ACP de la tâche complexe	248
Figure 99. Comparaison des quatre clusters aux scores globaux à la tâche complexe	250
Figure 100. Représentation de la distribution des groupes de compétences déclarées (N=155)	253

Figure 101. Représentation de la distribution des groupes de pratiques déclarées (N=155)	254
Figure 102. Représentation de la distribution des <i>clusters</i> aux tâches simplifiées (N=155)	254
Figure 103. Représentation de la distribution des <i>clusters</i> à la tâche complexe (N=46).....	255
Figure 104. Comparaison <i>clusters</i> TS et groupes de compétences déclarées (N=115)	256
Figure 105. Comparaison entre les groupes de compétences déclarées et les <i>clusters</i> issus de l'ACP sur la tâche complexe (N=33)	257
Figure 106. Comparaison entre les groupes de compétences déclarées et les groupes de pratiques déclarées (N=108)	258
Figure 107. Comparaison entre groupes de pratiques déclarées et <i>clusters</i> aux tâches simplifiées (N=136)	259
Figure 108. Comparaison entre <i>clusters</i> à la tâche complexe et groupes de pratiques déclarées (N=39)	260
Figure 109. Comparaison entre les <i>clusters</i> à la tâche complexe et les <i>clusters</i> aux tâches simplifiées (N=42) .	261
Figure 110. Comparaison entre les <i>clusters</i> de la tâche complexe et les scores globaux des élèves aux tâches simplifiées	262
Figure 111. Comparaison entre les <i>clusters</i> aux tâches simplifiées et les scores globaux à la tâche complexe..	263
Figure 112. Scree plot de l'ACM sur les <i>clusterings</i> des tâches simplifiées (TS), compétences (COMP) et pratiques (PRAT) déclarées.....	265
Figure 113. Dendrogramme issu de l'ACM sur les <i>clusterings</i> TS, COMP et PRAT.....	266
Figure 114. Distribution des <i>clusters</i> de <i>clusters</i> TS COMP et PRAT (N=155)	267
Figure 115. Représentation de la distribution des <i>clusters</i> de <i>clusters</i> TS, TC, COMP et PRAT (N=46).....	270
Figure 116. Présentation des variables selon le nombre de fichiers et de références associées	303
Figure 117. Schéma des couples de propriétés liés aux modes d'engagement en opposition binaire	320
Figure 118. Modélisation des modes d'engagement au croisement du pouvoir-agir et vouloir-agir	322
Figure 119. Positionnement des élèves dans les modes d'engagement	323
Figure 120. Modélisation complète des modes d'engagement (définitions, propriétés, articulations en termes de pouvoir-agir et vouloir-agir et processus de prise au jeu).....	324

Index des tableaux

Tableau 1. Point de repère typologique sur les littératies à partir de Trültzsch-Wijnen (2020).....	35
Tableau 2. Matrice de compétence en littératie médiatique (Fastrez, 2010).	48
Tableau 3. Construction du sens de l'activité, posture du sujet et dispositions activées correspondant	90
Tableau 4. Schéma des caractéristiques des modèles successifs de la littératie médiatique, élaboré à partir de Leaning (2019).	103
Tableau 5. Chevauchement entre les phases de l'activité et les compétences en littératie médiatique identifiées au sein de la matrice du GReMS.....	133
Tableau 6. Étapes identifiées pour l'exécution de la tâche complexe	135
Tableau 7. Liste des compétences évaluées en tâches simplifiées par catégorie	149
Tableau 8. Table des tâches simplifiées relatives à la production médiatique multimodale	157
Tableau 9. Matrice d'évaluation utilisée dans le cadre de cette thèse (critères et descripteurs).....	164
Tableau 10. Description des indices socioéconomiques retenus	172
Tableau 11. Description des degrés d'urbanisation	173
Tableau 12. Tableau de comparaison effectifs visés par rapport aux effectifs finaux de la phase 1 par filière et au total	175
Tableau 13. Effectifs de l'échantillon 2020 (N=155) selon l'ISE et le degré d'urbanisation	177
Tableau 14. Tableau des contributions des tâches simplifiées au sein des cinq premières dimensions	237
Tableau 15. Tableau des corrélations de chaque variable aux dimensions de l'ACP de la tâche complexe	248
Tableau 16. Comparaisons appariées de Clusters obtenus à partir de l'ACP sur 46 élèves ayant effectué la tâche complexe.....	250
Tableau 17. Tableau des contributions des variables aux dimensions de l'ACM sur les <i>clusters</i>	265
Tableau 18. Vue synthétique des critères d'évaluation de l'agir critique en production	274
Tableau 19. Tableau synthétique des résultats de l'analyse quantitative	290
Tableau 20. Liste des questions liées au mode d'engagement dans l'activité.....	297
Tableau 21. Interprétation du sentiment de savoir-agir et vouloir-agir au regard des éléments de contexte relevant du pouvoir-agir	301
Tableau 22. Nouvelle grille d'évaluation de la tâche complexe	328
Tableau 23. Tableau croisé modes d'engagement par typologie des performances à la tâche complexe	330

Liste des annexes

Annexes de la partie théorique	
Annexe A1. La littératie médiatique par et pour l'empowerment (2020) - Revue Spirale	
Annexe A2. The Media Literacy of Teenagers (2022) Revue EDUCARE	
Annexe A3. Self assessed and measured media literacy (2023) IAMCR conference paper	
Annexe A4. Penser l'agir critique en activité de production informationnelle multimodale.....	
Annexe A5. Rapport sur l'approche du développement du pouvoir d'agir de Le Bossé (non publié)	
Annexes de la partie méthodologie	
Annexe 1. Rapport d'analyse descriptive du questionnaire déclaratif - échantillon N=1923 (2019)	
Annexe 2. Présentation de l'activité – tâche complexe	
Annexe 3. Présentation des tâches simplifiées mises en situation en recherche d'information	
Annexe 4. Présentation des tâches simplifiées mises en situation en production médiatique multimodale	
Annexe 5. Présentation des questions périphériques aux tâches simplifiées	
Annexe 6. Questionnaire sur les connaissances préalables avant l'activité médiatique	
Annexe 7. Questionnaire d'autosatisfaction à l'issue de l'activité médiatique	
Annexe 8. Cadrage théorique de la matrice de compétence du GReMS- Fastrez (2018).....	
Annexe 9. Grille matricielle en littératie médiatique du GReMS – Version détaillée	
Annexe 10. Grille de compétences en littératie médiatique multimodale du GRLMM	
Annexe 11. Codebook des questionnaires déclaratifs (2019 et 2020), tâches simplifiées et tâche complexe	
Annexe 12. Questionnaire déclaratif de compétences et de pratiques (2019)	
Annexe 13. Questionnaire déclaratif révisé avec traces de modifications (2020, N=155)	
Annexe 14. Grille d'évaluation de la tâche complexe (en construction)	
Annexe 15. Grille d'entretien complète commentée après entretiens	
Annexes de la partie résultats	
Annexe R1. Liste d'items du questionnaire autodéclaratif (2020)	
Annexe R2. Liste d'items par test évaluatif	
Annexe R3. Tableaux de corrélations par type d'évaluation.....	
Annexe R4. Analyse en composantes multiples sur les compétences déclarées	
Annexe R5. Description des clusters issus de l'ACM sur les compétences déclarées.....	
Annexe R6. Analyse en composantes multiples sur les pratiques déclarées	
Annexe R7. Description des clusters issus de l'ACM sur les pratiques déclarées.....	
Annexe R8. Analyse en composantes principales (ACP) sur les tâches simplifiées	
Annexe R9. Description des clusters issus de l'ACP sur les tâches simplifiées.....	
Annexe R10. Analyse descriptive par cluster TS (comparaison de moyennes.....	
Annexe R11. Syntaxe de recodage des évaluations de tâches simplifiées en variables dichotomiques	

Annexe R12. Analyse en composantes principales sur la tâche complexe.....	
Annexe R13. Description des clusters issus de l'ACP sur la tâche complexe	
Annexe R14. Clusterings des clusters TS-COMP-PRAT(N=155) et TC-TS-COMP-PRAT (N=49).....	
Annexe R15. Description des clusters issus de l'ACP sur les clusters TS-COMP-PRAT (N=155).....	
Annexe R16. Description des clusters issus de l'ACP sur les clusters TC-TS-COMP-PRAT (N=49).....	
Annexe R17. Tableau de corrélations entre les items spécifiques à l'agir critique	
Annexe R18. Arbre thématique issu des entretiens et verbatims correspondantes	
Annexe R19. Liste des verbatims par catégorie thématique pour matrice à condenser	
Annexe R20. Matrice à condenser, variables du mode d'engagement et performances à la tâche complexe	
Annexe R21. Productions des élèves à la tâche complexe.....	