

HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Unité pédagogique

Campus Defré

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2020 – 2021

**NOUVEAU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES : UN
PROJET PLURIDISCIPLINAIRE CENTRÉ SUR LA PHOTOGRAPHIE
PERMET-IL DE DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES EN ÉDUCATION
AUX MÉDIAS ?**

Travail de fin d'études de Sharon HONKOU

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Bachelier – **Institutrice préscolaire**

PROMOTRICE : Alyson HERNALESTEEN

HAUTE ÉCOLE BRUXELLES – BRABANT

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Unité pédagogique

Campus Defré

Av. De Fré, 62 à 1180 Uccle

Année académique 2020 – 2021

**NOUVEAU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES : UN
PROJET PLURIDISCIPLINAIRE CENTRÉ SUR LA PHOTOGRAPHIE
PERMET-IL DE DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES EN ÉDUCATION
AUX MÉDIAS ?**

Travail de fin d'études de Sharon HONKOU

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Bachelier – **Institutrice préscolaire**

PROMOTRICE : Alyson HERNALESTEEN

D'après le Petit Larousse illustré 2011, le plagiat consiste à « piller les œuvres d'autrui en donnant pour siennes les parties copiées ».

Le plagiat peut concerner toute œuvre, partielle ou complète, qu'elle soit écrite, orale ou illustrée (photo, tableau, ...). Tous les supports peuvent être concernés par le plagiat : ouvrage, site internet, article de revue, TFE, ...

« Exemples de situations de plagiat :

- Copier textuellement un passage d'un livre, d'une revue ou d'une page Web sans le mettre entre guillemets et/ou sans en mentionner la source.
- Insérer dans un travail des images, des graphiques, des données, etc. provenant de sources externes sans indiquer la provenance.
- Résumer l'idée originale d'un auteur en l'exprimant dans ses propres mots, mais en omettant d'en indiquer la source.
- Traduire partiellement ou totalement un texte sans en mentionner la provenance. (...)
- Utiliser le travail d'une autre personne et le présenter comme le sien (et ce, même si cette personne a donné son accord).
- Acheter un travail sur le web. »

En cas de plagiat, le règlement des études stipule que « Toute fraude ou tentative de fraude à un examen, toute forme de plagiat (TFE, rapport de stage...), pourra être sanctionnée par la note de zéro pour l'activité d'enseignement proprement dite ou pour le document concerné. L'étudiant est en outre susceptible de faire l'objet d'une procédure disciplinaire.

Remerciements

Mes remerciements sont en premier adressés à ma promotrice, Madame Hernalesteen pour sa disponibilité, ses nombreux conseils d'experte et ses paroles encourageantes qui m'ont beaucoup aidée durant cette année académique à la saveur particulière.

Je remercie également chaleureusement chacun des enfants rencontrés sur mon lieu de stage. Sans leur participation, ce travail n'aurait jamais pu voir le jour. Je leur souhaite de garder leur enthousiasme et leur spontanéité aussi longtemps que possible.

Enfin, je remercie également tous les lecteurs qui s'intéresseront au sujet de ce travail qui clôture mes années d'études et, dans le même temps, une grande étape de ma vie.

Table des matières

Introduction.....	7
Première partie : Repères théoriques	8
1. L'éducation aux médias.....	8
1.1. Définition.....	8
1.2. Le CSEM.....	9
1.3. Qu'est-ce qu'un média ?	9
1.4. L'éducation aux médias comme discipline scolaire	10
2. Éduquer aux médias en préscolaire.....	12
3. Organisation de l'enseignement obligatoire.....	14
3.1. Le Décret « missions ».....	14
3.2. Réforme de l'enseignement	15
3.3. Contenu.....	15
3.4. La place de l'éducation aux médias.....	17
4. La pédagogie du projet.....	18
4.1. Qu'est-ce qu'un projet ?	18
4.2. Pourquoi et comment mener un projet à l'école ?	19
Deuxième partie : Expérimentation.....	20
1. Description du dispositif expérimenté.....	20
1.1. Étape n°1 du projet : Les émotions	21
1.2. Étape n°2 du projet : La photographie	23
1.3. Étape n°3 du projet : L'installation de l'exposition	26
1.4. Le projet au regard du référentiel des compétences initiales	27
2. Méthodologie	28
2.1. Recueil des préconceptions des élèves	29
2.2. Les compétences médiatiques en lien avec le projet.....	29
3. Résultats.....	32
3.1. Point(s) de départ des enfants	32
3.2. Évolution des compétences médiatiques.....	34
3.3. Analyse de l'évolution des compétences médiatiques	42
3.4. Évolution des compétences disciplinaires.....	43
4. Analyse critique de la méthodologie et du dispositif expérimenté	44
Conclusion	47
Bibliographie	49

Introduction

Depuis 2015, les acteurs du Pacte pour un Enseignement d'excellence œuvrent à réformer l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'une des nouveautés est la création d'un tronc commun de la maternelle jusqu'à la troisième secondaire. Dans cette optique, un nouveau document de référence pour le préscolaire a été créé : le référentiel des compétences initiales. Utilisé depuis septembre 2020, ce document répertorie tous les savoirs, savoir-faire et compétences des différents domaines d'apprentissage (le français, les arts et la culture, les mathématiques, les langues modernes, l'éducation physique, etc.) mais également des visées transversales (la créativité et l'esprit d'entreprendre ; apprendre à apprendre et à poser des choix).

Lors de ma formation d'institutrice préscolaire, j'ai suivi un cours d'éducation aux médias. J'y ai appris l'importance d'éduquer les enfants à la compréhension et à l'utilisation des médias comme soutien pour les apprentissages mais également comme objet d'analyse et d'étude. Alors que l'éducation aux médias figurait parmi les disciplines du programme des études de 2009 valables pour les écoles de l'enseignement officiel, l'appellation a complètement disparu du nouveau référentiel. Ce constat et un intérêt que je porte à l'éducation aux médias, notamment parce qu'ils sont omniprésents dans l'univers de l'enfant, m'ont amenée à me poser une question de laquelle découle la problématique de mon travail de fin d'études : Est-il encore possible de mener des projets d'éducation aux médias tout en respectant le contenu du nouveau référentiel des compétences initiales ?

La première partie de ce travail dressera le cadre théorique de mes recherches. Elle définira l'éducation aux médias et expliquera en quoi il s'agit d'une discipline nécessaire dans l'enseignement à ne pas confondre avec la simple utilisation du numérique en classe. Dans la deuxième partie de ce travail, je présenterai mon projet d'exposition centré sur la photographie créé à partir du référentiel des compétences initiales et mis en place lors d'un stage réalisé dans une école du réseau libre de Bruxelles. Les résultats de cette expérimentation donneront des indicateurs permettant de répondre à la problématique de ce travail de fin d'études.

Première partie : Repères théoriques

Pour tenter de répondre à la question soulevée par ce travail de fin d'études, un projet d'exposition centré sur la photographie a été mené auprès d'enfants de troisième maternelle. Comme toute activité proposée à des élèves du préscolaire, ce projet s'appuie sur un cadre théorique que nous allons définir au cours de cette première partie.

1. L'éducation aux médias

L'éducation aux médias est la discipline qui s'intéresse aux médias comme principal sujet d'études selon Jacques Piette (2001). Voyons comment celle-ci peut être définie et quels sont les enjeux qu'elle soulève auprès des enfants de préscolaire.

1.1. Définition

En 2001, Jacques Piette explique que l'éducation aux médias place les médias au centre de ses apprentissages ; *« (...) c'est donc travailler sur les productions médiatiques elles-mêmes, sur leurs origines, la manière dont elles sont construites, diffusées et consommées. C'est s'interroger sur les modalités de réception des messages des différents médias et c'est chercher à comprendre la nature de leurs impacts et de leurs effets en identifiant et en se prononçant sur les idées, les valeurs et les points de vues qu'ils véhiculent. Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, tant au niveau individuel que collectif. »*

D'après Fastrez (2010), l'éducation aux médias est la discipline qui regroupe toutes les compétences liées à l'utilisation, la production et la réception de médias seuls ou regroupés. On appelle l'ensemble de ces compétences la « littératie médiatique ». On dira d'une personne qu'elle maîtrise des compétences médiatiques si elle est capable d'adopter des comportements spécifiques lorsqu'elle est en contact avec un média ou un ensemble de médias.

L'éducation aux médias consiste donc, pour les élèves, à se poser des questions au sujet du fond et de la forme des médias. Le fond étant l'ensemble des valeurs et des idées et la forme étant le moyen par lequel les médias sont lus et véhiculés. Ces interrogations ont pour objectif d'amener les élèves à porter un regard critique sur toutes les productions médiatiques qu'ils rencontrent et/ou fabriquent.

1.2. Le CSEM

Le Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias (CSEM) est une structure de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui a notamment pour mission la promotion de l'éducation aux médias dans l'enseignement. Par différentes initiatives, les membres du conseil fournissent des avis et formulent des propositions conformes au Décret Missions de 1997. Ils œuvrent à outiller les enseignants et les acteurs de l'enseignement pour lutter contre les stéréotypes véhiculés par les médias ou pour décoder les messages publicitaires, par exemple (CSEM, 2021). Puisqu'il s'agit d'une structure liée à la Fédération Wallonie-Bruxelles et qu'elle a pour principal objectif de promouvoir l'éducation aux médias, nous considérerons le CSEM comme une ressource théorique fiable permettant de baliser un cadre solide pour ce travail de fin d'études.

1.3. Qu'est-ce qu'un média ?

Dans le langage courant, la définition que l'on se fait d'un média peut être rapprochée de celle du dictionnaire Le Petit Robert (2016) : « *Moyen de diffusion, de distribution ou de transmission de signaux porteurs de messages écrits, sonores, visuels (presse, cinéma, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication, etc.)* ». Nous pouvons donc d'abord définir les médias comme les supports permettant de véhiculer une information d'un émetteur à un récepteur. Le média variant alors en fonction de la nature du message. Ainsi, une information sonore sera véhiculée par un média de radiodiffusion, par exemple.

En 2016, le CSEM renseigne sa définition d'un média : « *Pour qu'un objet soit considéré comme un média, il doit présenter deux éléments étroitement imbriqués. D'une part, il doit disposer d'une couche symbolique, lui permettant d'évoquer un concept, une idée, une valeur ou un sentiment, par l'intermédiaire de codes, de savoirs et d'inférences, partagés au moins partiellement avec autrui. D'autre part, il doit être constitué d'une couche technique, d'un matériau plus ou moins complexe, configuré de telle sorte qu'il porte la couche symbolique et la maintienne ou l'achemine là où le média doit parvenir.* » Par ces propos, le CSEM étaye la définition du dictionnaire en ajoutant l'importance des deux couches indissociables. Les auteurs précisent également que les médias peuvent être des documents ou des dispositifs médiatiques plus complexes. À titre d'exemple, une photographie serait considérée comme un document et une exposition de photographies serait considérée comme un dispositif médiatique complexe.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous définirons donc les médias comme les intermédiaires qui véhiculent des messages mais également comme les messages eux-mêmes. Ces médias étant composés de deux couches indissociables : l'une technique et l'autre symbolique.

1.4. L'éducation aux médias comme discipline scolaire

Il est important de différencier les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) de l'éducation aux médias. En effet, si ces deux disciplines peuvent employer des appareils technologiques ou numériques, seule l'éducation aux médias s'intéresse en profondeur à ces appareils. Dans le cas des TICE, ils sont utilisés en soutien à l'apprentissage, on parle alors également d'éducation *par* les médias (Piette, 2007). Pour citer un exemple, photographier une plante jour après jour pour illustrer son développement reviendrait à utiliser la photographie comme soutien à l'apprentissage, soit une forme d'éducation par les médias. À l'inverse, utiliser le développement de la plante comme prétexte pour amener les enfants à se questionner sur le média photographique serait une forme d'éducation aux médias puisque la photographie serait le sujet d'étude principal.

Dans le cadre de ce travail de fin d'études, nous cherchons à savoir s'il est toujours possible de développer des compétences en littératie médiatique chez des enfants de préscolaire alors que la discipline « Éducation aux médias » a disparu du référentiel. Pour ce faire, il semble nécessaire de définir ces compétences. En 2013, Thierry De Smedt et Pierre Fastrez proposent une matrice de compétences en éducation aux médias. Elle a pour particularité de s'adapter à toutes les activités d'éducation aux médias.

De manière simplifiée, les auteurs définissent quatre types d'activités médiatiques : lire, écrire, naviguer et organiser. Elles concernent un média ou un corpus de médias. Chaque type d'activité médiatique peut être examiné sous trois « axes » ou « dimensions ».

En premier lieu, il y a l'axe informationnel. Cette dimension permet de détacher le signifiant (l'objet médiatique) du signifié (l'information qu'il véhicule), ces deux entités étant liées par un ensemble de codes et de signes. À titre d'exemple, un reportage peut être caractérisé par un signifiant (il a une certaine durée), un signifié (il parle d'une crise sanitaire, par exemple) et il est véhiculé par des images et du son sur un écran.

Il existe aussi la dimension technique des médias. Il s'agit de toutes les techniques et technologies utilisées pour produire ou véhiculer un média, qu'il s'agisse d'un dispositif technique (l'équipe de réalisation d'un film, par exemple) ou d'un appareil médiatique servant à produire des médias (un appareil photo, un micro, un crayon, etc.).

Enfin, il y a la dimension sociale qui repose sur le principe de la relation de communication. Un média, quelle que soit sa forme, contribue à établir une relation plus ou moins distante entre un émetteur et un récepteur (CSEM, 2019). Dans le cas d'une exposition de photographies, par exemple, l'émetteur est le photographe car c'est lui qui choisit le contenu des photographies, le message à transmettre, le format d'impression, etc. Les personnes composant le public de l'exposition deviennent quant à elles les récepteurs des médias transmis ; les photographies.

I. Les types de compétences en éducation aux médias traversés par les trois dimensions médiatiques

(Tableau inspiré par la matrice de Fastrez et De Smedt, 2013)

	<u>Média</u> <i>Le média seul</i>		<u>Corpus de médias</u> <i>Ensemble de médias en lien les uns avec les autres</i>	
	<u>Lire</u> <i>Déchiffrer le contenu, comprendre les informations.</i>	<u>Écrire</u> <i>Produire un contenu.</i>	<u>Naviguer</u> <i>Passer en revue les médias pour atteindre un objectif.</i>	<u>Organiser</u> <i>Réaliser des catégories.</i>
Axe informationnel	Compétences informationnelles en lecture	Compétences informationnelles en écriture	Compétences informationnelles en navigation	Compétences informationnelles en organisation
Axe technique	Compétences techniques en lecture	Compétences techniques en écriture	Compétences techniques en navigation	Compétences techniques en organisation
Axe social	Compétences sociales en lecture	Compétences sociales en écriture	Compétences sociales en navigation	Compétences sociales en organisation

2. Éduquer aux médias en préscolaire

Jacques Piette (2001) décrit le rôle important que jouent les médias dans nos interactions sociales. D'après ce professeur, nous sommes exposés du matin au soir à des médias de toutes formes et c'est cette exposition qui conditionne nos attitudes et nos opinions. Il s'exprime en ces termes : « *Nul besoin d'insister aujourd'hui sur l'importance qu'occupent les médias dans nos sociétés. Chacun d'entre nous est à même de constater tous les jours l'omniprésence des médias dans de très nombreux aspects de sa vie personnelle et professionnelle* ». Dans la même optique, en 2016, le CSEM explique que l'éducation aux médias est essentielle car leur omniprésence conditionne nos comportements. Il faut donc pouvoir, de manière autonome, comprendre les médias pour pouvoir se les approprier ou, à l'inverse, les rejeter dans certains cas.

En 2011, Frau-Meigs, une auteure qui s'intéresse au rapport qui lie la socialisation des jeunes à leur « *environnement médiatique* » explique que ce dernier représente la deuxième activité dans leur quotidien après le sommeil, se hissant même devant le temps passé avec un enseignant. Frau-Meigs explique que les médias (publicités, contenu des écrans) jouent un rôle fondamental dans la socialisation des individus. Selon elle, il faut s'intéresser à l'environnement médiatique des jeunes pour éviter que des contenus qu'elle qualifie d'extrêmes tels que la violence, la pornographie, la publicité ou les actualités ne parasitent la construction de l'identité des jeunes. S'il est évident qu'à l'âge de l'école maternelle, l'accès à de tels extrêmes doit être évité, il faut aussi reconnaître que, dès le plus jeune âge, les jeunes sont exposés à des publicités ; dans la rue, au cinéma, à la télévision et aux informations des journaux-télévisés ou aux actualités transmises par la radio.

La question du contrôle des médias rendus disponibles aux jeunes avait déjà été soulevée par Patrick Verniers en 2009. Dans un article rédigé pour l'ASBL Média Animation, l'ancien président du Conseil supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) explique que « *l'éducation aux médias fait donc le pari de l'éducation, dès le plus jeune âge, pour amener le jeune à adopter un comportement responsable, autonome et critique* ». Pour lui, l'environnement médiatique n'est pas totalement contrôlable et c'est l'une des raisons pour lesquelles il faut apprendre aux jeunes à comprendre les messages médiatiques rencontrés et non simplement leur en interdire l'accès.

La télévision serait « le média préféré des enfants » selon les résultats l'enquête #Génération2020 menée par le CSEM et l'ASBL Média Animation et analysée par Bérénice Vanneste en septembre 2020. Les enfants y regardent aussi bien des émissions télévisées que des programmes disponibles sur internet. Après la télévision, la tablette tactile serait un autre média très fréquemment utilisé par les enfants, notamment pour son interactivité. L'enquête met en lumière un paradoxe entre l'utilisation accrue des médias numériques et l'usage assez restreint qui en est fait : l'enfant qui regarde la télévision est-il en train de s'éduquer aux médias ?

D'autres questions que je n'aborde pas dans ce TFE pourraient être posées au sujet des effets de l'usage des médias sur le développement de l'enfant, par exemple. On pourrait aussi peut se demander quelle utilisation est susceptible d'adopter un jeune enfant de quatre ans qui disposerait d'une tablette ayant accès à internet de façon illimitée. Les médias numériques et connectés soulèvent de nombreuses questions mais il me semble important de pointer qu'outre ces derniers, l'environnement médiatique des enfants est également composé d'albums jeunesse, de photographies, d'affiches publicitaires, etc. Ces formes de médias peuvent également influencer le comportement des jeunes. Par exemples, des affiches publicitaires peuvent conditionner le comportement des enfants à l'approche des fêtes de fin d'année ou des illustrations d'un album jeunesse peuvent contribuer à construire des stéréotypes chez le jeune lecteur.

Parce qu'ils sont omniprésents dans le quotidien des jeunes enfants et parce qu'il est impossible d'en contrôler totalement l'accès, les médias constituent un sujet d'étude important pour les enfants dès l'enseignement préscolaire.

3. Organisation de l'enseignement obligatoire

3.1. Le Décret « missions »

Même si nous avons vu qu'il est opportun d'éduquer aux médias dès le plus jeune âge, il est également important de se référer également aux textes officiels qui organisent l'enseignement obligatoire.

En 1997, la Communauté française rédigeait le décret « missions » qui renseigne des missions prioritaires de l'enseignement fondamental. Celui-ci est toujours valable aujourd'hui et prévoit plusieurs articles dont un qui mentionne explicitement l'éducation aux médias.

II. Article 9 du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, adaptent la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique :

(...)

*5° à l'importance des arts, de **l'éducation aux médias** et de l'expression corporelle ;*

(...). »

Cela fait donc plus de vingt ans que l'éducation aux médias figure parmi les missions de l'enseignement fondamental. Cela s'inscrit dans la logique de l'Article 6 qui prévoit d'« *Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* ».

Puisque les compétences médiatiques permettent, entre autres, de comprendre des médias tels que la publicité ou les émissions audio-visuelles, elles participent à l'atteinte de cet objectif du décret en permettant aux élèves de comprendre les messages qui y sont véhiculés.

3.2. Réforme de l'enseignement

Le nouveau référentiel des compétences initiales prend place dans une logique de réorganisation du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette réforme appelée « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » a été initiée en 2014.

III. Introduction du référentiel des compétences initiales (2020)

« Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. (...) les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »). Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus. »

Ce nouveau référentiel paru en 2020 se veut généralisant et sera affiné par chaque Pouvoir Organisateur pour les équipes enseignantes qu'il supervise sous la forme d'un programme, à l'image du Programme des Études de 2009, par exemple. Ce dernier servait jusqu'à l'année dernière d'ouvrage de référence pour les écoles organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles et avait été écrit en s'appuyant sur Le Socle des compétences. Aucun de ces deux ouvrages n'est encore d'actualité. Au moment où ce travail de recherche est rédigé, seul le « Référentiel des compétences initiales » peut être utilisé comme texte de référence, les programmes des différents Pouvoirs Organisateurs n'ayant pas encore été rédigés.

3.3. Contenu

Le contenu de ce nouveau référentiel qui concerne l'enseignement préscolaire se décline sous cinq domaines spécifiques et deux domaines transversaux. Parmi les cinq premiers, on retrouve des disciplines déjà présentes dans les programmes de compétences précédents telles que le français, l'éducation culturelle et artistique, les mathématiques, les sciences ou encore l'éducation physique. La grande nouveauté apportée par le Pacte pour un enseignement d'excellence est l'apparition du domaine « Sciences humaines, Philosophie et Citoyenneté » qui met notamment l'accent sur la collectivité et la pensée critique.

Un domaine appelé « Langues modernes » prévoit également un éveil aux langues sans pour autant préconiser un apprentissage formel, toutefois organisé par certaines écoles dès le préscolaire.

IV. Les cinq domaines du référentiel des compétences initiales et les disciplines associées

Français, Arts et Culture	•Français •Éducation culturelle et artistique
Langues modernes	•Éveil aux langues mais pas d'apprentissage formel et maternelle
Mathématiques, Sciences et Techniques	•Mathématiques •Sciences •Techniques
Sciences humaines, Philosophie et Citoyenneté	•Discipline nouvelle
Éducation physique, Bien-être et Santé	•Discipline comparable à la psychomotricité

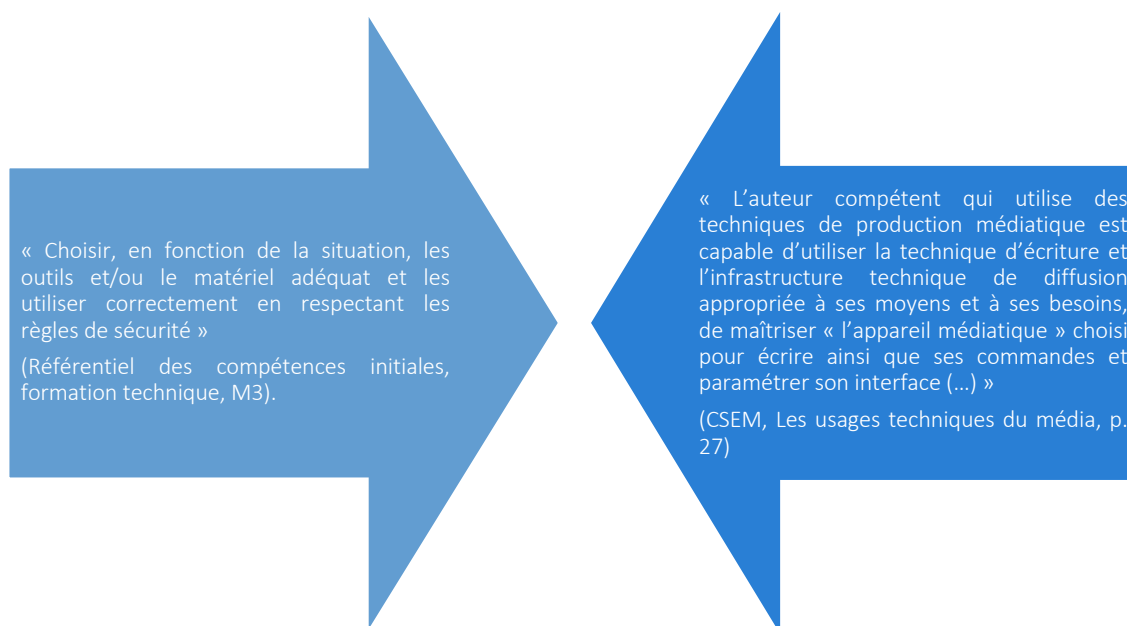
Pour compléter les domaines principaux, le référentiel prévoit également deux domaines transversaux à savoir ; « Créativité, engagement et esprit d’entreprendre » et « Apprendre à apprendre et poser des choix ». Aux chapitres de ces deux domaines, les auteurs du référentiel prévoient des visées transversales et des pistes d’exploitations méthodologiques. Ainsi, par exemple, une activité de production médiatique est proposée en association avec la visée transversale « Développer la créativité et l’esprit d’entreprendre ». Les auteurs donnent des balises en termes de contenus disciplinaires parmi les domaines principaux comme par exemple en français, en éducation culturelle et artistique ou en éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Nous verrons, lors de la description de notre projet, que certaines des compétences suggérées ont été incluses dans la préparation du dispositif.

3.4. La place de l'éducation aux médias

Nous l'avons vu dans l'introduction de ce travail, alors que l'appellation « Éducation aux médias » en tant que discipline faisait partie des disciplines du Programme des études de 2009, elle a disparu du nouveau référentiel des compétences initiales valable pour tous les réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis sa mise en place dans les écoles en septembre 2020. C'est précisément cette disparition qui motive la recherche de ce travail.

Une lecture plus détaillée du nouveau référentiel laisse apparaître que des contenus d'apprentissage présents dans différentes disciplines peuvent s'apparenter à des compétences médiatiques (CSEM, 2016). Des compétences techniques en écriture médiatique du CSEM peuvent se rapprocher de certains contenus en formation technique du référentiel, voyons un exemple ci-dessous.

V. Parallèle entre les compétences du référentiel des compétences initiales et les compétences médiatiques définies par le CSEM



Ainsi, même si l'appellation n'est pas reprise telle quelle au sein du nouveau référentiel, on peut y retrouver des références, soulignant l'intérêt de travailler ces compétences dès le préscolaire. Le référentiel insiste également sur l'intérêt des visées transversales qui mettent en avant le développement de l'esprit critique. Cela permet d'établir un lien solide avec les définitions de l'éducation aux médias que nous avons commentées plus tôt : un enfant qui aura des clés en mains pour comprendre les messages médiatiques qu'il rencontre pourra forger plus aisément un esprit critique.

Au cours de la rédaction de ce travail de fin d'études, en décembre 2020, le CSEM a apporté un élément de réponse sans équivoque en publiant un répertoire d'activités permettant de développer des compétences médiatiques en maternelle au regard du référentiel des compétences initiales. D'après le CSEM, il est donc toujours possible de développer des compétences médiatiques en préscolaire sans la mention explicite de la discipline dans le référentiel. Les auteurs proposent différentes activités construites sur base des cinq visées transversales. Nous le verrons plus tard, le projet mené dans le cadre de ce travail a quant à lui été construit sur base des domaines d'apprentissage principaux du tronc commun.

4. La pédagogie du projet

Pour tenter de développer des compétences médiatiques et répondre à la problématique qui nous préoccupe ici, il a été décidé de mener un projet pluridisciplinaire. Dressons d'abord les caractéristiques des projets et voyons ensuite comment ceux-ci peuvent être mis en place d'après la pédagogie du projet.

4.1. Qu'est-ce qu'un projet ?

On peut définir les projets comme étant « *des actions « ouvertes » par rapport aux processus, aux contenus et au temps de leur accomplissement ; les activités auxquelles elles donnent lieu sont des expériences vécues qui offrent de véritables situations de communication, lient le programme avec la pratique quotidienne et l'école. (...) ce genre d'activités encourage la participation, la prise de décision, la collaboration, la créativité et le dialogue, l'accent est mis sur le travail des petits groupes. (...) une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés* » (Huber, 1999). L'auteur explique également qu'il est possible de classer les projets en trois catégories, parmi lesquelles on compte les produits médiatiques. Un projet est donc un ensemble d'activités de durée relativement longue (de plusieurs jours à plusieurs mois) qui permet d'établir un lien entre l'école et la vie quotidienne. Le projet doit également aboutir à la fabrication d'un objet concret qui modifiera les acteurs du projet puisqu'ils auront appris à surmonter les difficultés rencontrées.

4.2. Pourquoi et comment mener un projet à l'école ?

Bordallo et Ginestet, deux auteurs grecs qui s'intéressent à la pédagogie du projet la décrivent en 2005 : « *La pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement (...)* ». On peut rapprocher cette idée de l'axe « Apprentissage » décrit par Houssaye en 1988, l'enfant apprend lorsqu'il est en relation directe avec le savoir.

Par ailleurs, le projet tel que décrit par Huber (1999) ne peut se résumer à une seule activité ponctuelle mais doit plutôt être morcelé en plusieurs séances qui permettent de mener à bien différents « micro-projets ». Idéalement, ce sont les élèves qui sont acteurs de leur propre projet, ils décident des étapes et de l'ordre dans lequel les réaliser.

La pédagogie du projet s'occupe donc de mettre en relation l'élève et le savoir par le biais de différentes étapes de plus ou moins longue durée, ce sont les élèves qui sont les moteurs du projet. Nous verrons dans quelle mesure cette pédagogie du projet a pu être mise en place auprès d'enfants de troisième maternelle au chapitre suivant qui s'intéresse à l'expérimentation.

Deuxième partie : Expérimentation

Cette deuxième partie traitera de l'application concrète des repères théoriques développés jusqu'ici. Nous décrirons le projet imaginé ainsi que sa mise en pratique auprès d'enfants de troisième maternelle. Pour nous permettre de répondre à notre problématique, nous verrons ensuite quelles sont les compétences médiatiques qui auront été exploitées par le projet.

L'expérimentation a eu lieu au cours d'un stage réalisé dans une école bruxelloise du réseau libre non-confessionnel subventionné. Le groupe de troisième maternelle était composé de quarante-cinq enfants âgés de cinq à six ans et répartis équitablement en trois groupes distincts ; les émeraudes, les rubis et les saphirs. Le stage a duré cinq semaines durant lesquelles les trois sous-groupes ont été pris en charge tour à tour afin de vivre les mêmes étapes d'un projet commun.

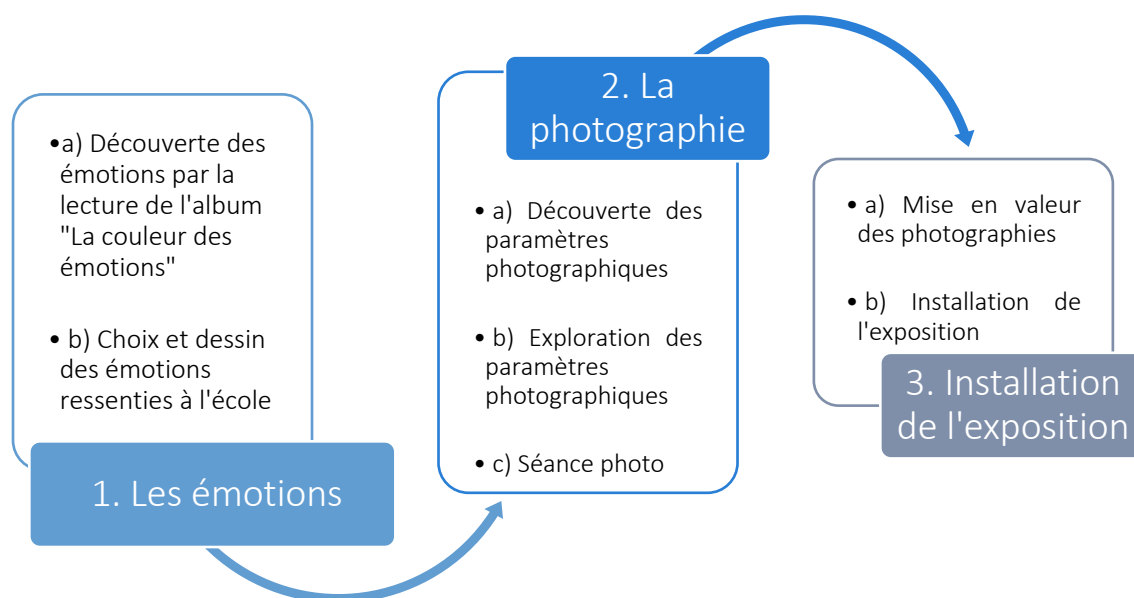
1. Description du dispositif expérimenté

Initialement, l'idée du projet avait été pensée dans le cadre du cours « Apports des médias et des technologies de l'information et la communication en enseignement » dispensé à la Haute École Bruxelles-Brabant aux futures institutrices préscolaire. Pour l'évaluation finale, une première version de la préparation avait été rédigée. L'activité consistait à amener les enfants à illustrer, par la photographie, les règles de sécurité à respecter lors de sorties scolaires. Il est important de noter que le projet se voulait centré sur la photographie et non sur les règles de sécurité qui servaient de prétexte au projet. Pour transposer l'activité tout en restant dans le domaine de l'éducation aux médias et le développement de compétences médiatiques liées à la photographie, un autre thème a été ciblé et adapté au groupe-classe. En concertation avec l'une des enseignantes du groupe de troisième maternelle, il a été convenu que le projet aurait pour finalité l'installation d'une exposition de photographies sur le thème des émotions ressenties à l'école. Le choix de ce thème s'est imposé comme un choix évident pour les besoins de ce grand groupe composé d'enfants enclins aux réactions émotives fortes.

Ce projet d'exposition, s'il avait été proposé à des élèves du primaire ou du secondaire, aurait pu être organisé selon les modalités mises en lumière par Huber dans sa description de la pédagogie du projet : les élèves auraient été impliqués dans le choix des étapes du projet. Or, dans ce contexte de stage particulier, les étapes du projet ont été imposées aux enfants pour des raisons d'organisation et d'équité envers tous les sous-groupes.

La préparation relative au projet, annexée à ce travail de fin d'études, prévoit des sous-étapes ou *micro-projets* autour de deux sujets principaux, les émotions et la photographie. Le tableau ci-dessous présente l'ordre dans lequel ces étapes ont été proposées aux enfants. Le contenu des sous-étapes est détaillé ci-après.

VI. Les grandes étapes du projet et leurs sous-étapes



1.1. Étape n°1 du projet : Les émotions

Les émotions ressenties à l'école ont donc été retenues comme prétexte ou *thème* pour la mise en place du projet d'exposition de photographies. Pour cette raison, deux activités ont été proposées aux enfants pour permettre à tous de posséder un bagage référent commun pour la suite du projet.

a) Découverte des émotions

Objectif : Les enfants assistent à la lecture interactive de l'album « La couleur des émotions ».

Comme c'est souvent le cas à l'école maternelle, c'est par une lecture le thème a été introduit. Ici, l'album qui a été choisi est « La couleur des émotions », un récit court au schéma narratif simplifié. L'histoire met en scène une petite fille qui rencontre un monstre coloré et décrit pour lui les différentes émotions qu'il ressent. À chaque couleur investie par le monstre est associée une émotion, ce qui permet de créer un repère visuel pour les enfants.

Le choix de traiter les émotions à partir de cette histoire était un parti pris. En effet, l’auteure de l’album, Anna Llenas, a choisi d’illustrer cinq émotions (la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité) et traite l’amour comme un sentiment plutôt qu’une émotion. Cette distinction entre les deux termes est encore soumise à débats et ne fait pas l’unanimité auprès des spécialistes, certains d’ailleurs ne désignent pas la sérénité comme une émotion, par exemple. Pour le bien de ce projet, il a fallu trancher et les émotions retenues ont donc été les six termes évoqués dans l’histoire : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la sérénité et l’amour.

Suite à la lecture de cet album, des jeux de mimes sont proposés aux enfants. Cela a pour objectif d’amener les enfants à s’imprégner des caractéristiques physiologiques et comportementales des différentes émotions. Cela s’est imposé comme étant nécessaire pour permettre l’introduction de l’étape suivante.

b) Dessin des situations vécues

Objectif : Individuellement, chaque enfant choisit une émotion et dessine sur une feuille A4 une situation vécue à l’école en représentant tous les éléments importants pour comprendre la situation (objet, lieu, nombre de personnes impliquées).

Cette étape se veut davantage abstraite et le passage par le vécu corporel permet de soutenir sa compréhension. Pour ce second micro-projet lié aux émotions, les enfants choisissent une situation vécue à l’école durant laquelle ils ont ressenti l’une des émotions découvertes plus tôt avec la lecture de l’album. Une fois les situations retenues, les enfants doivent les dessiner en veillant à représenter les personnages (quantité et âge), le lieu dans l’école et des éléments relatifs à l’action qui a suscité l’émotion (objets, matériel). C’est au cours de cette partie liée aux émotions que le projet s’installe dans l’esprit des élèves. Une fois le dessin effectué, ils ont un objet concret sur lequel se projeter : le dessin deviendrait, plus tard, une photographie à exposer dans l’école.

1.2. Étape n°2 du projet : La photographie

Le deuxième concept abordé par le projet est la photographie. Puisque les enfants vont être amenés à photographier pour créer une exposition, il faut les guider vers une compréhension du média-photo en ciblant des spécificités à leur portée.

a) *Découverte des paramètres photographiques*

Objectif : Par le biais de l'observation de photos choisies par l'institutrice, les enfants sont amenés à identifier des paramètres photographiques importants : la netteté, le cadrage et l'angle de vue du photographe.

Au fil des recherches autour des paramètres photographiques, trois paramètres principaux se sont démarqués par rapport au projet envisagé. S'il est clair que la photographie est une forme d'art dont les artistes s'amusent des codes et paramètres pour se réinventer, dans ce cas précis, les paramètres que nous appellerons parfois « critères de qualité » se rapportent aux paramètres importants cités dans le cadre du projet. Cette forme de hiérarchisation n'a pas valeur de vérité mais permet de définir des balises pour ce travail.

En premier lieu, c'est la netteté qui s'est imposée comme un paramètre incontournable étant donné l'objectif du projet : pour reconnaître une situation photographiée, il est essentiel que les sujets photographiés soient clairement identifiables. Pour traiter de ce critère de qualité, une photo très floue est proposée aux enfants en support à la question « Qu'est-ce qui est photographié ? », laissant les enfants interpréter l'image. Une version nette de la même photographie est ensuite présentée afin d'identifier avec assurance le sujet photographié. L'objectif est de démontrer aux enfants l'importance de la netteté dans la compréhension (ou la lecture) d'une photographie.

C'est ensuite le cadre qui a été retenu comme critère de qualité pour le projet mené. En effet, pour identifier une situation et « comprendre » une photographie, il est indispensable que le sujet (personne ou objet) se trouve dans le cadre de l'image. Pour faire constater cela aux enfants, une photographie d'un lieu connu de tous leur est montrée. D'abord, il s'agit d'une version volontairement « mal cadrée », le plan est très resserré. Les enfants sont soumis à la question « À votre avis, où cette photo a-t-elle été prise ? » avant de découvrir une photo du même lieu au cadre plus large, montrant ainsi clairement des éléments reconnaissables. La seconde photo doit alors être admise comme « bien cadrée » puisqu'elle reprend des éléments indispensables à sa compréhension.

Enfin, un troisième et dernier paramètre a été envisagé pour les enfants. Il s'agit de l'angle de vue. Ce paramètre lié à la position du photographe par rapport au sujet s'est avéré intéressant compte tenu du thème des photographies. Les trois angles de vue choisis (la plongée, la contre-plongée et la prise de vue de face) permettent chacun de donner une impression différente du sujet. La plongée, lorsque le photographe se trouve plus élevé que le sujet, peut donner l'impression que le sujet est plus petit et donc potentiellement plus vulnérable ou inférieur. La contre-plongée, quand le photographe se trouve plus bas que son sujet, peut, à l'inverse, donner l'impression que le sujet est grand ou supérieur. La prise de vue de face, elle, se veut plus neutre. Cet aspect est présenté aux enfants par le biais d'un même sujet pris en photo sous les trois angles différents. Cela permet de montrer les possibilités d'impression que l'on peut donner d'un même sujet en fonction de la position que l'on adopte en tant que photographe.

Ces trois paramètres sont présentés aux enfants comme étant des « critères de qualité » dont il faudra tenir compte lors de la séance photo. Pour se les approprier et mieux les comprendre et les détecter, des ateliers sont mis en place à la sous-étape suivante.

b) Exploration des paramètres photographiques

Objectif : Après avoir identifié les trois grands paramètres photographiques à travailler, les enfants vivent des ateliers pour se les approprier.

Pour que les enfants puissent aller au-delà de la découverte des trois paramètres photographiques cités, différents ateliers sont proposés au sein desquels ils peuvent les manipuler et les comprendre dans différents contextes.

Pour travailler la notion de netteté, une collection de photographies est mise à la disposition des enfants. Parmi cette collection se trouvent des paires d'images représentant un même sujet ; une image nette, l'autre floue. Les enfants sont invités à les observer et à opérer un tri en plaçant d'un côté les images nettes et, de l'autre, les images floues.

Pour soutenir la compréhension du paramètre lié au cadrage, le premier atelier se structure de la manière suivante : les enfants disposent d'une photographie imprimée en grand format et des portions de cette même image dans de petits cadres annexés. À l'aide d'un autre cadre vierge, les enfants essayent de retrouver la portion de l'image en la replaçant littéralement *dans le cadre*. Un second atelier est proposé sous la forme d'un jeu au sein duquel les enfants disposent d'un petit cadre en carton, des figurines sont disposées sur une table. Un maître du jeu indique aux joueurs une, deux ou trois figurines à observer à travers le cadre.

Enfin, le dernier atelier revêt un double enjeu. Les enfants sont amenés à photographier une figurine à l'aide d'une tablette en adoptant différents angles de vue. D'une part, cela les familiarise avec l'impression de la figurine sur la photographie, mais cette activité leur permet également de découvrir ou de soutenir leur maîtrise de la tablette tactile utilisée comme appareil photo. Nous reviendrons sur cet outil à la sous-étape suivante.

c) Séance photo

Objectif : Les enfants sont amenés à photographier la situation dessinée plus tôt. Chaque enfant distingue d'abord les éléments indispensables à photographier pour que la situation soit comprise (matériel, lieu, nombre de personnes impliquées). Ensuite, il est amené à photographier sa situation en tenant compte des paramètres explorés plus tôt. Sur le vif, chaque enfant analyse ses propres clichés pour ne garder qu'une seule photo.

La séance photo est une étape-clé du projet puisqu'elle permet la concrétisation matérielle de l'exposition. Chaque enfant est d'abord amené à se projeter et à anticiper oralement le contenu de sa future photographie. Lors de la séance photo, les enfants se glissent dans la peau de photographes en utilisant une tablette tactile comme outil pour photographier. Ce choix de la tablette a été motivé par une volonté de limiter au maximum les spécificités liées à la manipulation d'appareils photo avec des interfaces plus complexes. En effet, l'interface de l'application « Appareil photo » de la tablette est simple puisqu'elle ne compte qu'un bouton principal permettant de prendre une photo. Aussi, le grand écran de la tablette est un avantage non négligeable pour permettre aux enfants de visualiser la photographie avant de la capturer ; ils peuvent alors repérer les problèmes liés au cadrage, par exemple.

Chaque élève-photographe est investi de la tâche de photographier devant un fond représentant le lieu de l'école (cour, classe, couloir, ...). Les autres enfants jouent les mannequins pour lui. Cet élève-photographe doit placer ses mannequins en s'aidant du dessin réalisé au début du projet. Il est également responsable de la qualité de sa photographie : les photos doivent être nettes, bien cadrées et, si l'enfant juge cela judicieux, il peut adopter un angle de prise de vue spécifique.

1.3. Étape n°3 du projet : L'installation de l'exposition

Pour terminer le projet et obtenir un « objet concret » comme le préconise Michel Huber dans sa définition de la pédagogie du projet, les enfants sont amenés à matérialiser leur travail sous la forme d'une exposition. Pour y parvenir, deux derniers micro-projets ont été envisagés.

a) Mise en valeur des photographies

Objectif : *L'enfant est amené à mettre en valeur sa photographie pour que le message soit identifiable par un autre enfant, il pourra pour cela au choix : coller sa photo sur une feuille, dessiner autour ou sur la photo, coller des éléments issus du livre « La couleur des émotions ». Il présentera ensuite sa réalisation aux autres enfants du groupe.*

Une fois les images validées par les enfants-photographes, ces derniers mettent leurs photographies en valeur. Pour ce faire, les enfants disposent de matériel de dessin et de feuilles de couleur pour créer des cadres décoratifs autour de leurs photos. Ils disposent également d'éléments décoratifs issus de l'album « La couleur des émotions » raconté au début du projet.

b) Installation de l'exposition

Objectif : *Les enfants sont amenés à exposer leurs photographies dans les locaux de l'école (suspendues, accrochées aux murs, sur des supports différents, ...).*

Parmi le matériel proposé, les enfants sélectionnent un moyen de suspension pour accrocher et exposer la photographie dans les locaux de l'école. Les enfants choisissent également l'organisation générale des photographies. Par exemple : une pièce par émotion, une forme d'algorithme ou d'alternance d'émotions ou d'un côté les émotions positives et de l'autre les négatives.

1.4. Le projet au regard du référentiel des compétences initiales

Ce projet d'exposition a été rédigé sur base du nouveau référentiel des compétences initiales, cela signifie que les étapes décrites peuvent être reliées à un contenu (savoir, savoir-faire ou compétence) issu de ce texte officiel.

VII. Les étapes du projet d'expo-photo d'après les compétences du référentiel des compétences initiales

Étapes du projet	Compétences du référentiel associées <i>Chacune des compétences ciblées principalement par l'activité</i>
1. Les émotions	
a) Découverte des émotions	« Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties ou perçues. » (Français)
b) Dessin des situations vécues	« Exprimer ses émotions selon la situation vécue. » (Éducation à la philosophie et à la citoyenneté)
2. La photographie	
a) Découverte des paramètres photographiques	« Recourir de manière pertinente à certains appareils techniques présents à l'école. » (Formation manuelle et technique)
b) Exploration des paramètres photographiques	
c) Séance photo	
3. Installation de l'exposition	
a) Mise en valeur des photographies	« Réaliser une production artistique selon un projet de classe. » (Éducation culturelle et artistique)
b) Exposition des photos dans l'école	

Puisque notre question s'intéresse particulièrement à l'éducation aux médias, chacune de ces mêmes étapes peut également être rattachée à une ou plusieurs compétence(s) médiatique(s). Nous y reviendrons plus loin. Par ailleurs, les différentes sous-étapes de la photographie et de l'installation de l'exposition n'abordent respectivement qu'une seule compétence du référentiel. Pourtant, les tâches envisagées ne sont pas exactement de la même nature, nous le verrons aussi au point dédié à la méthodologie au sein duquel ces sous-étapes ne sont pas associées aux mêmes compétences médiatiques. Cela montre déjà une limite du référentiel des compétences initiales en matière d'éducation aux médias, le référentiel des compétences initiales semble proposer des compétences assez globales et peu détaillées dans ce cas précis.

2. Méthodologie

Pour vérifier notre hypothèse et savoir s'il est toujours possible de mener des projets d'éducation aux médias en prenant appui sur le contenu du nouveau référentiel des compétences initiales, le projet décrit ci-dessus a été mis en place auprès d'enfants de troisième maternelle. Le groupe-classe de quarante-cinq élèves était réparti en trois sous-groupes. À tour de rôle, chacun d'entre eux a été amené à vivre les différentes étapes d'un même projet. Cette répartition a permis des modifications ou régulations ponctuelles et minimales pour améliorer la qualité des consignes ou mieux anticiper les difficultés des enfants rencontrées dans certaines tâches. Les données relevées au cours de cette recherche tiennent compte de l'ensemble des élèves, sans distinction.

Tout au long de l'expérimentation, des informations ont été récoltées à l'aide de la grille d'analyse des compétences en éducation aux médias présentée plus loin. En fonction des étapes, les indicateurs ont permis d'obtenir des données par l'observation du comportement des élèves ou par des échanges oraux. Pour prendre connaissance des représentations initiales des élèves, des questions ont été posées aux élèves au début du projet. Des questions ont également été posées à leur enseignante.

2.1. Recueil des préconceptions des élèves

En premier lieu, des questions en lien avec le concept d'exposition sont posées aux enfants et à leur institutrice. Cela permet d'obtenir des informations sur le vécu du groupe mais également sur les représentations mentales des enfants sur ce que leur évoque le terme « exposition ».

Ensuite, lors de l'introduction du projet, de nouvelles questions sont posées directement aux enfants sous la forme d'un échange oral. Ces questions abordent le vécu personnel des enfants en lien avec la photographie et les appareils qu'ils connaissent. Cela permet de jauger quels sont les enfants débutants et ceux qui possèdent déjà certaines aptitudes au niveau de la manipulation d'un appareil photo ou d'une tablette. Une seconde question est posée aux enfants à ce stade, elle concerne l'intérêt de la photographie. Si l'enfant explique avoir déjà été amené à photographier quelque chose chez lui, il lui est demandé de répondre à la question : « Qu'as-tu fait de ces photographies ? ». Cette question permet de déceler si les enfants perçoivent un intérêt ou une finalité à la photographie au-delà de l'action elle-même.

Enfin, avant de démarrer les activités en lien direct avec les paramètres photographiques, les enfants sont amenés à formuler les critères qui, selon eux, définissent une « bonne » photographie, soit une photographie de qualité. Ces informations permettent de constituer, pour chaque sous-groupe, une liste écrite des critères de qualité en photographie.

2.2. Les compétences médiatiques en lien avec le projet

Comme présenté dans la première partie de ce travail, les compétences en éducation aux médias sont nombreuses. Étant donné l'objectif principal du projet, à savoir la création d'une exposition de photographies sur le thème des émotions vécues à l'école, seules les compétences en écriture médiatique ont été retenues. Il est possible qu'à certains moments, les enfants soient amenés à développer d'autres compétences (par exemple à l'étape 2.1 durant laquelle les élèves réalisent une activité de type lecture) mais cela n'est pas l'objectif principalement poursuivi par le projet.

Pour récolter des données au cours du projet, les compétences en lien avec l'écriture médiatique ont été explorées d'après les axes définis par le CSEM (2019) et la matrice de De Smedt et Fastrez (2013), à savoir : l'axe informationnel, l'axe technique et l'axe social. Pour chacun des axes, le CSEM propose une série de compétences médiatiques. Celles-ci sont déclinées sous la forme d'indicateurs pouvant être observés dans le comportement ou les prises de parole des enfants lors des différentes étapes du projet. Certains indicateurs ciblent une étape en particulier (la manipulation de la tablette, par exemple), d'autres sont plus généraux.

VIII. Grilles d'analyse des compétences en éducation aux médias en lien avec le projet

Compétences médiatiques (CSEM, 2016)	Indicateurs observables en lien avec le projet
Compétences informationnelles en écriture médiatique	
L'auteur est capable de distinguer le message de l'interface en tenant compte des effets possibles de cette dernière et du support de lecture choisi.	• L'enfant comprend qu'il dessine ce qu'il va photographier plus tard. • L'enfant témoigne d'une compréhension de l'image figée : il place les sujets en position exprimant (ou non) un mouvement et leur demande de rester immobiles.
L'auteur est capable d'écrire un contenu en produisant du sens.	• L'enfant utilise et/ou dessine des objets qui permettent au lecteur de comprendre la situation. • L'enfant dessine et/ou photographie (dans) un lieu identifiable ou utilise des éléments de décor permettant de reconnaître le lieu. • L'enfant est capable de photographier une situation en adoptant un cadrage pertinent. • L'enfant peut expliquer le projet d'exposition avec ses mots.
L'auteur est capable de se questionner sur les représentations et la sensibilité qu'il souhaite transmettre par ce contenu.	• L'enfant reconnaît, identifie et décrit six émotions : colère, joie, peur, tristesse, amour, sérénité. • L'enfant associe une émotion au moment qu'il dessine. • L'enfant décore son cadre avec des éléments en rapport avec l'émotion choisie.
L'auteur est capable de se questionner spontanément au fil de son écriture sur ses intentions personnelles et de la rectifier ou de la revoir en fonction	• L'enfant peut expliquer par une phrase son dessin ou sa photographie. • L'enfant peut dire si sa photo correspond à ses attentes en la comparant avec son dessin. • L'enfant supprime la photographie si elle ne correspond pas à ses attentes.
L'auteur est capable d'utiliser des systèmes de signes pour tenter d'orienter l'interprétation du lecteur.	• L'enfant utilise un angle de vue dans un objectif précis : donner l'air plus petit ou plus grand.

Compétences techniques en écriture médiatique	
L'auteur est capable d'appliquer les techniques de suppression du média produit.	• L'enfant est capable de supprimer une photo qui ne lui convient pas.
L'auteur est capable de maîtriser l'appareil médiatique choisi pour écrire ainsi que ses commandes, et pénétrer son interface.	• L'enfant est capable d'appuyer sur l'écran tactile pour prendre une photo tout en tenant la tablette en mains. • L'enfant est capable de circuler dans l'interface de la tablette pour retrouver les photographies déjà prises.
L'auteur est capable de <i>déceler</i> et résoudre un problème mineur.	• L'enfant est capable de reconnaître une photo nette/floue et bien/mal cadrée. • L'enfant est capable de prendre une photo nette. • L'enfant est capable de prendre une photo « bien » cadrée : qui cadre les sujets principaux.

Compétences sociales en écriture médiatique	
L'auteur est capable d'explicitier lui-même sa démarche dans le but d'être le plus conscient possible du sens global de sa communication.	• L'enfant peut expliquer avec ses mots la finalité du projet en faisant référence au thème de l'exposition et au public auquel elle se destine.
L'auteur est capable d'interroger l'identité du ou des destinataires de son média selon le contexte.	• L'enfant témoigne d'une compréhension des idées suivantes : l'exposition aura lieu dans l'école, les productions seront visibles par tous les élèves.
L'auteur est capable de se soucier de lui-même en adressant le message.	• L'enfant a choisi une situation vécue par lui-même et qui s'est déroulée à l'école. • L'enfant choisit une situation vécue qu'il souhaite partager aux autres.
L'auteur est capable d'explicitier ses intentions avant d'écrire le message et s'interroger sur celles-ci.	• L'enfant peut expliquer son intention par ses propres mots.
L'auteur est capable de tenir compte de l'identité des destinataires.	• L'enfant ne révèle pas l'identité des personnes réellement impliquées dans les moments choisis pour ne pas les gêner ou leur nuire. • L'enfant sait qui composera le public de l'exposition.

3. Résultats

Maintenant que le projet et ses enjeux ont été décrits, je vais présenter succinctement les résultats de cette modeste expérimentation et déterminer l'implication de l'éducation aux médias au sein du projet tel qu'il a été vécu par les élèves de troisième maternelle. Ces résultats reposent sur les compétences médiatiques et les indicateurs listés ci-dessus et permettront de tirer des conclusions sur notre question de recherche : Est-il possible de développer des compétences médiatiques au sein d'un projet sur la photographie créé à l'aide du référentiel des compétences initiales ?

3.1. Point(s) de départ des enfants

Il est certain que les points de départ des enfants dans ce projet s'envisagent au pluriel. Il y aurait en réalité autant de points de départ que d'enfant constituant le groupe-classe. Néanmoins, les différents échanges oraux avec les enfants et leur institutrice ont permis de dégager plusieurs informations afin de dresser un point de départ global.

En premier lieu, les questions posées ont permis de constater que tous les enfants sont relativement familiers avec le concept d'exposition. En effet, bien que tous les enfants ne possèdent pas les mêmes réalités familiales et culturelles, le vécu scolaire commun au groupe comporte plusieurs visites d'exposition et de sorties au musée. Au début de l'année scolaire, les enfants avaient d'ailleurs installé une exposition dans l'école en s'inspirant d'une sortie au musée.

Tous les enfants ont déjà rencontré des appareils photo à deux moments ; une fois en deuxième maternelle, et une deuxième fois quelques semaines avant la mise en place du projet. Cette seconde activité avait emmené les enfants dans un projet d'illustration d'une histoire par le biais de la photographie à l'appareil photo numérique. Les enfants ont donc déjà utilisé un appareil photo en poursuivant un objectif clair et défini ; illustrer un texte, une phrase. En ce qui concerne le vécu personnel des enfants avec la photographie, les réalités sont davantage diversifiées. Une grande majorité explique avoir déjà pris des photos en dehors de l'école soit avec un appareil photo numérique, soit avec l'appareil photo du smartphone d'un proche. Quelques enfants expriment posséder un appareil photo pour enfants (un jouet). Seuls deux enfants expliquent n'avoir jamais photographié en dehors du contexte scolaire, il s'agit de Max et Lucie. Nous reviendrons plus loin sur leur évolution au cours du projet.

À la question « Qu'as-tu fait des photos ? » une partie des enfants reste silencieuse. Il semble que ces enfants perçoivent la photographie comme une fin en soi, ils prennent des photographies sans objectif particulier. D'autres enfants prennent volontiers la parole pour expliquer que les photos prises servent à garder les souvenirs d'un spectacle ou qu'elles sont imprimées par leurs parents pour décorer la maison.

Les trois sous-groupes ont rédigé, grâce à la dictée à l'adulte, une liste des critères importants pour qu'une photographie soit de bonne qualité. À ce stade, les enfants semblent avoir intégré la différence entre une « bonne » photo dans le cadre du projet, et une photo « belle » ou « esthétique » dans le domaine de l'art.

IX. Représentations initiales des enfants sur ce qui définit « une bonne photo »

Groupe rubis	Groupe émeraude	Groupe saphir
– « On ne doit pas bouger. » (en prenant la photo) – « On doit prendre une bonne position. » (celui qui pose) – « Il faut utiliser une tablette ou un appareil photo. » – « Il faut appuyer sur le petit bouton blanc. » (du smartphone)	– « Une bonne photo ne doit pas être floue. » – « Il ne faut pas bouger. » – « Il ne faut pas zoomer. »	– « Il ne faut pas mettre le doigt devant la caméra. » – « Il ne faut pas bouger. » – « On doit reconnaître celui qui est sur la photo. »

Ces préconceptions correspondent au vécu des enfants, on peut voir pour le groupe rubis que les enfants maîtrisent bien le fonctionnement de l'interface « appareil photo » des smartphones de leurs parents ou de leurs proches. Ce même groupe associe la photographie à l'appareil photo mais également à la tablette. Le groupe émeraude parle spontanément du critère de netteté qui sera important lors de la séance photo. Les enfants témoignent déjà de compétences médiatiques ; ils sont ici capables d'exprimer un manque de qualité dans une photographie et identifient même ses causes potentielles (zoom, mouvement). Le groupe saphir identifie lui aussi des critères importants et tout à fait pertinents dans le cadre du projet.

Enfin, il est important de souligner que les enfants baignaient déjà dans la pédagogie du projet au moment de la mise en œuvre de notre projet d'exposition-photo. En effet, dans leur école, les enfants ont pour habitude de vivre, les uns à la suite des autres, des projets à durées variables et de natures différentes. Cela a forcément facilité l'introduction d'un nouveau projet porté par une nouvelle personne ; une stagiaire. Les enfants ont probablement eu plus de facilité à se *projeter* et à anticiper la finalité du projet dans ce contexte.

3.2. Évolution des compétences médiatiques

Rappelons tout d'abord qu'une véritable activité d'éducation au média tient pour sujet principal les médias en eux-mêmes. Ici, le média ciblé par le projet est la photographie et tout ce qu'elle implique (les paramètres photographiques, l'appareil photo, l'intention du photographe, le sujet représenté, etc.). Ce sont toutes ces caractéristiques qui ont été explorées au cours du projet sur base des compétences médiatiques. Voyons, en analysant les données récoltées, si les compétences en éducation aux médias envisagées ont pu être impliquées au projet construit sur base du référentiel des compétences initiales.

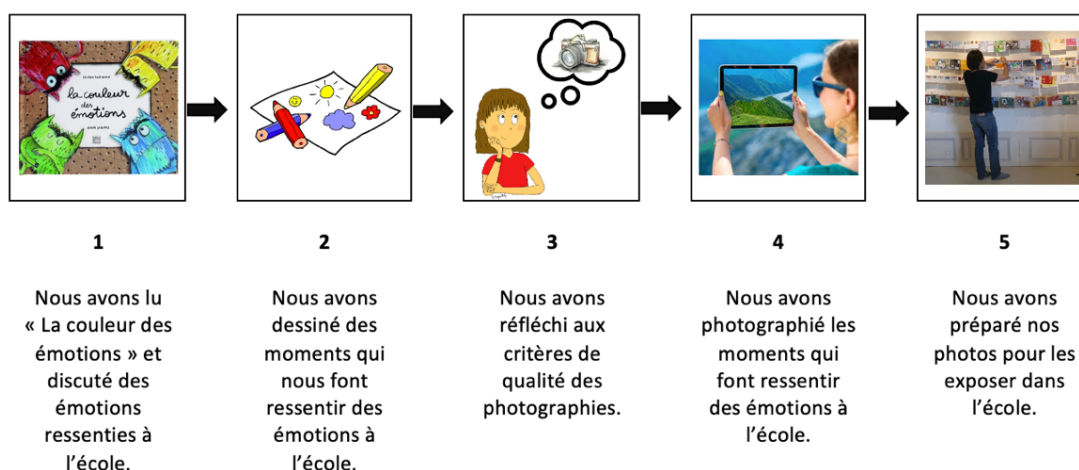
a) *Les compétences informationnelles en écriture médiatique*

La compétence « **L'auteur est capable de distinguer le message de l'interface en tenant compte des effets possibles de cette dernière et du support de lecture choisi** » a pu être développée à deux reprises à l'étape liée à la photographie. En premier lieu, les enfants ont pris conscience que le contenu du dessin deviendrait la photographie et que, par conséquent, s'il avait dessiné un enfant triste, sa photographie aurait un enfant triste pour sujet principal. Ce premier aspect de cette compétence a progressivement été compris par les élèves, notamment grâce à une représentation des étapes du projet dans un ordre chronologique.

Ensuite, la relation de cause à effet décrite par cette première compétence médiatique peut être reliée au paramètre photographique de netteté. En effet, si le photographe ou le sujet photographié bouge au moment de la prise du cliché, la photo sera floue. Pour permettre aux enfants de comprendre cette notion, il leur a été proposé « Le jeu du photographe » qui consiste à alterner entre le rôle du mannequin et celui du photographe. Au signal, le mannequin doit s'immobiliser dans la position choisie. La mise en place de ce petit-jeu s'est avérée utile lors de la véritable séance photo, pour demander aux enfants de rester immobiles, il était possible de faire référence au vécu : « Tu ne peux plus bouger, comme au jeu du photographe ».

« **L'auteur est capable d'écrire un contenu en produisant du sens** » est une compétence plus transversale. D'une part, il y avait à percevoir le sens global du projet ; l'intérêt de son existence mais aussi l'intérêt des activités réalisées les unes à la suite des autres. D'autre part, il y avait le sens donné par les enfants à leurs productions personnelles (les dessins puis les photos). Pour soutenir la compréhension du sens global du projet, un panneau illustrant les différentes étapes du projet a été proposé en support visuel aux enfants. Au début et en fin de chaque activité, les enfants devaient expliquer les différentes étapes et identifier par le placement d'un cadre l'étape à laquelle ils se trouvaient.

X. La trame du projet d'expo-photo sur les émotions ressenties à l'école



A posteriori, une question quant à la cohérence du choix des images s'est posée. Peut-être aurait-il été plus judicieux d'uniformiser le style des images en ne choisissant que des dessins, par exemple. Néanmoins, l'introduction de cette « trame du projet » a été bénéfique. Si au début des activités les enfants peinaient à se projeter et à expliquer les différentes étapes, avec le support visuel, les enfants étaient capables d'explicitier l'intérêt et le déroulement du projet.

Lors de l'étape dédiée au dessin, la consigne donnée aux enfants leur demandait de dessiner une situation rencontrée à l'école et qui a provoqué une émotion en eux. L'ensemble des enfants a répondu à cette consigne. Cela a pu être observé par le biais de la dictée à l'adulte permettant la formulation d'un titre descriptif et grâce à l'association du dessin à l'image d'un petit monstre représentant l'une des six émotions découvertes plus tôt. Par ailleurs, les consignes n'ont pas été introduites dans le même ordre auprès des trois sous-groupes. Les deux premiers sous-groupes ont vécu la tâche dans cet ordre-ci : les enfants devaient d'abord choisir mentalement un moment vécu avant de l'associer à une émotion. Cette façon de faire semblait trop abstraite et complexe pour les enfants, l'ordre des consignes a alors été inversé pour le troisième groupe : les enfants devaient d'abord choisir concrètement une émotion en choisissant l'image du monstre des couleurs associé, puis seulement ils pouvaient dessiner la situation vécue à l'école. Ce deuxième mode de fonctionnement s'est avéré plus pertinent ; les enfants posaient moins de questions, ils étaient plus investis dans la tâche et avaient un repère visuel sur base duquel réfléchir. En réalisant un dessin et en répondant à ces consignes, les enfants construisaient les fondations du sens qu'ils donneraient à leurs photographies.

La question du sens a également été rencontrée lors de la séance photo. À l'origine, il était prévu que les enfants se rendent véritablement dans les différents lieux de l'école représentés sur les dessins. Lors des séances photos la pluie empêchait les enfants de se rendre à l'extérieur avec la tablette tactile et l'organisation logistique ne permettait pas l'accès à tous les locaux. Une solution leur a alors été proposée : photographier devant des images représentant les lieux de l'école (cour, réfectoire, ...). Cette contrainte a finalement permis aux enfants de réellement se questionner sur le sens de leurs photographies. Par exemple, les enfants qui avaient représenté une séance de jeu dans la cour enneigée rencontraient un problème de cohérence. Le problème a été rapporté à l'ensemble du groupe afin de trouver des pistes et des solutions dont une a été retenue : les enfants ont décidé d'utiliser des morceaux de plastique blanc pour représenter la neige sur la photographie, d'autres ont également pensé à faire porter des vêtements chauds aux enfants photographiés.

XI. Photo de B. « Je me sens joyeuse quand je joue avec la neige dans la cour de récréation ».



Enfin, le rapport au sens est également revenu lors de la mise en valeur des photographies. Les enfants devaient réaliser des choix cohérents et pertinents pour décorer le cadre de leurs photographies en sélectionnant des couleurs et en réalisant des dessins en lien avec l'émotion représentée. Tous les enfants ont choisi un cadre de la couleur correspondant à l'émotion d'après l'album lu au début du projet et tous ont également représenté des émoticônes, des visages expressifs. Seul un enfant n'a pas donné de sens à la mise en valeur de sa photographie, il expliquera avoir voulu dessiner autre chose.

La compétence « **L’auteur est capable de se questionner sur les représentations et la sensibilité qu’il souhaite transmettre par ce contenu** » est en lien direct avec le thème des photographies : les émotions ressenties à l’école. Cette compétence prend sa source à la première étape, lorsque les enfants découvrent et identifient les six émotions de l’album « La couleur des émotions ». En effet, cette étape a permis de clarifier la définition de l’émotion, ce qui soutient le développement de cette compétence médiatique. Il semble donc que, pour pouvoir se questionner sur la sensibilité transmise par un contenu médiatique, il est nécessaire d’avoir d’abord identifié une manière de l’exprimer, dans ce cas précis il s’agit des émotions.

Lors de l’expérimentation, l’intérêt manifeste des enfants a conduit à l’élaboration d’activités satellites telles que des jeux de mimes ou des rondes dansées poursuivant cette même optique de découverte ou de reconnaissance des émotions. Pour y parvenir, les enfants ont été amenés à mimer des émotions à la fois avec le corps mais également avec le visage. Ainsi, un enfant qui mimait la peur pouvait changer son expression faciale mais également se recroqueviller pour se faire tout petit. On peut donc dire que, dans le cadre des jeux de mimes, les enfants doivent agir en veillant, de manière consciente, à exprimer une émotion afin que cette dernière puisse être identifiée par ses camarades. Lors de la séance photo, les enfants se sont questionnés sur la sensibilité à transmettre en anticipant le contenu des photographies. Ainsi, chaque enfant a été amené à anticiper oralement le contenu de leurs photos en terme de matériel, de nombre de personnes mais ils ont également dû anticiper la position du « mannequin » (l’enfant qui réalise l’action). Une fois le moment de la séance photo venu, les photographes devaient guider les mannequins en les plaçant et en leur demandant de mimer des émotions par leurs expressions faciales. Les enfants pouvaient à nouveau prendre appui sur les nombreux jeux vécus en lien avec les émotions. La très grande majorité des enfants s’est investie du projet pour réussir à transmettre l’émotion et la situation choisies du dessin vers la photo, certains enfants ont même recommencé des photos en prenant soin de repositionner leurs mannequins entre deux prises.

Lors de la mise en valeur des photographies, les enfants qui ont décoré leurs cadres en dessinant des émoticônes associés à l’émotion choisie témoignent d’une bonne maîtrise de cette compétence médiatique liée à la sensibilité puisqu’ils se préoccupent de la représentation de l’émotion choisie.

« L'auteur est capable de se questionner spontanément au fil de son écriture sur ses intentions personnelles et de la rectifier ou de la revoir en fonction » est une compétence informationnelle que l'on peut rapprocher des compétences techniques de suppression du média ou encore des ajustements que les enfants faisaient spontanément entre deux prises (cfr. paragraphe précédent). Les enfants ont développé cette compétence lorsqu'ils se sont posé la question : « Cette photo correspond-elle à la situation que je veux représenter ? ». En outre, ceux qui souhaitaient supprimer une photographie devaient expliquer *pourquoi*. Cela a permis d'obtenir des réponses telles que : « On ne voit pas les pieds », « G. a bougé et n'a pas *fait* la tristesse comme je voulais », « C'est flou ». Ces interventions sont le témoin, pour ces enfants, de l'intériorisation et la compréhension des paramètres photographiques présentés au cours du projet puisqu'ils sont capables de les transférer sur le vif pour analyser un média qu'ils produisent eux-mêmes.

« L'auteur est capable d'utiliser les systèmes de signes pour tenter d'orienter l'interprétation du lecteur » est une compétence qui s'est manifestée spontanément chez un enfant. Il souhaitait représenter un échange oral au sujet du contenu de son dîner. Il a décidé d'utiliser le code écrit partiellement maîtrisé pour compléter son dessin. S'il avait simplement dessiné des personnages assis à table, le contenu de la discussion n'aurait pas été représenté. C'est une manifestation assez claire de cette compétence chez cet enfant, néanmoins, on peut se questionner quant à la pertinence du choix de l'écrit qui n'est pas maîtrisé par les autres enfants du groupe.

X. Dessin de Z. pour représenter un moment émotionnel vécu à l'école



- « ARÉTÉ DE PARLÉ DE MA NOURITUR » (Arrêtez de parler de ma nourriture !)
- « BUNCOUA » (Ben quoi ?!)
- « RRRRAR »

Si l'on considère les paramètres photographiques comme l'un des codes ou signes de la photographie, on peut rattacher son travail à la compétence en écriture médiatique citée ci-dessus. Lors de l'activité de découverte des paramètres photographiques, les enfants semblent relativement bien comprendre la notion d'angle de vue qu'ils associent à la position du photographe : « *Se trouve-t-il plus haut ou plus bas que le sujet ?* ». Mais, lorsque les enfants s'essayent à photographier un jouet pour lui donner l'air plus imposant, de nombreux enfants ne parviennent pas à anticiper le résultat. C'est en essayant les deux points de vue opposés que les enfants perçoivent la différence, à l'exception d'une élève qui ne distingue pas l'impression de grandeur. Lors de la séance photo, seul 1 enfant (sur les 45 élèves) a tenté d'adopter un angle de vue en plongée pour photographier son mannequin. Cet enfant n'a d'ailleurs pas justifié son choix par des motifs en lien avec les émotions ou les paramètres photographiques.

X. Photo de G : « *Je me sens triste quand personne ne veut jouer avec moi* »



Remarque : G. a essayé de prendre une photo en plongée en soulevant la tablette et en se plaçant sur la pointe des pieds. Il n'a pas souhaité se placer sur une chaise pour se surélever davantage.

b) Les compétences techniques en écriture médiatique

« **L’auteur est capable d’appliquer les techniques de suppression du média produit** » est une compétence qui a été développée au cours de la séance photo. Cela s’est observé lorsque les enfants-photographes ont pris des clichés qui ne correspondaient pas à leurs attentes. La moitié des enfants a réussi à supprimer la photo en circulant dans l’interface de la tablette et en sélectionnant l’icône « corbeille ». Les autres enfants ont sollicité l’aide d’un adulte pour y parvenir.

En lien avec cette manipulation de l’appareil photo de la tablette tactile, on peut citer la compétence médiatique : « **L’auteur est capable de maîtriser l’appareil médiatique choisi pour écrire ainsi que ses commandes, et pénétrer son interface** ». La très grande majorité des enfants adopte une manipulation aisée. Ils tiennent spontanément la tablette à la verticale, en format portrait. Ils le font à deux mains et avec beaucoup de soin, ils semblent avoir conscience qu’il s’agit d’un objet fragile. Cela confirme les préconceptions des enfants qui avaient, pour une grande partie d’entre eux, mentionné posséder une tablette à la maison. Nous l’avons dit, seuls deux enfants avaient exprimé n’avoir jamais photographié en dehors des deux expériences vécues dans le cadre scolaire. Intéressons-nous plus particulièrement à ces deux enfants : Max et Lucie. Dans le cas de Lucie, un temps plus long a été accordé au moment des premières manipulations de la tablette, elle a d’abord appris à tenir la tablette à deux mains, puis elle a appris à l’orienter et à regarder dans l’écran plutôt qu’à côté. Enfin, Lucie a dû apprendre à placer ses mains de manière judicieuse pour pouvoir appuyer sur l’écran et photographier, sans pour autant devoir tenir la tablette assez lourde à une seule main. Pour Lucie, c’est donc par une forme d’apprentissage formel que la manipulation de la tablette s’est installée. Max, quant à lui, a manifesté une très bonne manipulation immédiate de l’outil. L’enfant explique avoir regardé comment faisaient les autres. On voit donc ici deux manières de rencontrer un nouveau média, soit par un apprentissage formel, soit par imitation.

Pour la compétence « **L’auteur est capable de déceler et résoudre un problème mineur** », le CSEM ne prévoit initialement pas l’action de déceler les problèmes, or, elle a été incluse ici puisqu’il semble nécessaire de d’abord déceler un problème avant de pouvoir le résoudre. C’est sur base de cette compétence que les deux premières activités sur la photographie ont été construites. En premier lieu, lors de la découverte des paramètres photographiques, tous les groupes ont réussi à différencier les deux versions des photos proposées : la photo floue de la photo nette, la photo bien cadrée de celle mal cadrée, la photo en plongée et celle en contre-plongée.

Au sein des ateliers d'exploration des paramètres photographiques, les enfants ont également été amenés à développer cette compétence. Par exemple, au sein d'un atelier réunissant une collection d'images en deux exemplaires (une version floue et une version nette). Les enfants ont dépassé la consigne initiale au profit d'une tâche innovante : associer la photo floue avec sa paire nette. Cela montre que les enfants parviennent à identifier la différence ou le « problème » qui sépare les deux images. Lors de la séance photo, des interventions orales ont également marqué cette compréhension : « *Le bras de A. est coupé* » ou « *On voit le pull de M.* » en parlant d'un mauvais cadrage, « *Si il y a beaucoup de visages sur la photo, on ne sait pas qui est photographié* » en parlant d'un cadrage trop large, « *La photo n'est pas de bonne qualité* » en parlant d'une image floue.

c) *Les compétences sociales en écriture médiatique*

La compétence « **L'auteur est capable d'explicitier lui-même sa démarche dans le but d'être le plus conscient possible du sens global de sa communication** » demande aux enfants d'adopter un recul nécessaire pour comprendre l'enjeu du projet et le contexte social dans lequel il s'inscrit. Les enfants ont développé cette compétence tout au long du projet et notamment à partir de l'introduction de la trame du projet. Chaque jour, un enfant était capable de prendre la parole pour expliquer le projet en mentionnant le public (les autres enfants et les adultes de l'école), l'objet du projet (créer une exposition) et l'intérêt du projet (montrer les émotions rencontrées à l'école).

Dans une dimension davantage *sociale* comme le souligne la compétence citée ci-dessus, les enfants parviennent également à expliquer qui sera le public de cette exposition, à savoir : les élèves de troisième maternelle et tous les adultes de l'école. De cette manière, les enfants mobilisent en même temps les compétences « **L'auteur est capable de tenir compte de l'identité des destinataires** » et « **L'auteur est capable d'interroger l'identité du ou des destinataires de son média selon le contexte** ». Traiter les émotions par le biais de ce projet n'est pas un choix anodin : comptes tenus du groupe et des tensions qui peuvent exister entre certains élèves. De ce fait, puisque la consigne demande aux enfants de représenter une situation émotionnelle vécue personnellement à l'école, cela peut pousser les enfants à une forme de « règlement de comptes ». Par exemple, un enfant a choisi la colère pour représenter un moment conflictuel entre lui et un autre élève du groupe. S'il est essentiel d'aider les enfants à garder des relations harmonieuses par le dialogue et la médiation, il est également important qu'aucun enfant ne puisse se sentir « attaqué » ou gêné par le dessin d'un autre. Pour cette raison, une règle déjà connue des enfants a été invoquée ; « On ne peut pas nommer les personnages qui sont dessinés », cela pour préserver leur anonymat et se concentrer sur les actions.

Les situations choisies par les enfants devaient obligatoirement avoir été vécues personnellement par l'auteur de chaque dessin. Les enfants ont donc réfléchi à leur propre vécu, en cela on peut dire qu'ils ont développé la compétence : **« L'auteur est capable de se soucier de lui-même en adressant le message »**. Par ailleurs, lors du passage du dessin à la photo, l'enfant allait devoir se décentrer et devenir extérieur à la situation. Des manifestations intéressantes se sont produites à ce sujet lors de la séance photo. Alors qu'ils étaient dans la peau des photographes, deux enfants ont spontanément pensé à habiller les mannequins de leurs propres vêtements pour qu'ils les représentent sur la photo. Ces enfants ont clairement qu'ils se souciaient d'eux-mêmes dans leur production en acceptant de ne pas être visibles tout en racontant leur propre histoire.

Nous l'avons dit, avant de commencer la séance photo, chaque enfant a anticipé le contenu de sa photographie. Lors de cette anticipation, chaque enfant a été amené à mobiliser la compétence **« L'auteur est capable d'explicitier ses intentions avant d'écrire le message et s'interroger sur celles-ci »**. Pour aider les enfants à formuler ces anticipations, ils ont pu prendre appui sur un outil de l'école : trois boîtes représentant les paramètres narratifs des histoires. Une première boîte « personnages » a permis aux enfants de décrire le nombre de personnages, une deuxième boîte « lieux » a permis d'identifier quelle image de fond allait devoir être employée et, enfin, une troisième boîte « actions » a permis aux enfants de réfléchir sur l'action et la pose à adopter par les mannequins. Par exemple, la photo ci-dessous a été anticipée de la manière suivante : « Il y a un personnage qui lit un livre au local des bancs rouges ».

3.3. Analyse de l'évolution des compétences médiatiques

Tel qu'il a été vécu par les élèves de troisième maternelle, ce projet d'exposition de photographies sur le thème des émotions ressenties à l'école a permis de solliciter au moins une fois toutes les compétences envisagées par le dispositif expérimental. Cela ne signifie pas qu'elles ont toutes été travaillées en profondeur mais prouve qu'il s'agit d'un projet d'éducation *aux* médias et non d'une utilisation du numérique pour servir un autre apprentissage ; l'éducation *par* les médias. La photographie est restée au centre du projet pendant toutes les activités.

Les enfants se sont intéressés au fond ou « la couche symbolique » du média-photo lorsqu'ils se sont questionnés sur :

- Quelle est l'émotion choisie et à quel moment a-t-elle été ressentie ?
- Comment représenter cette situation ? Quel lieu ? Quels personnages ? Quels accessoires ?
- Comment représenter cette émotion ? Quelle position faire adopter aux mannequins ?

La forme ou « la couche technique » a également été étudiée par les enfants lorsqu'ils ont été amenés à réfléchir à la qualité de leurs clichés (cadrage, netteté, angle de vue) ou à la mise en valeur de leurs photographies. C'est ce cheminement semé de questionnements autour d'un média principal qui permet d'affirmer que le projet vécu traitait réellement d'éducation aux médias.

Même si cela ne signifie pas que le projet a travaillé en profondeur chacune des treize compétences médiatiques envisagées, le projet a permis d'obtenir des données pour chacune d'entre elles. Si cela peut sembler ambitieux, cela ne représente en réalité qu'une infime partie de toute l'étendue de la littératie médiatique. Par ailleurs, les compétences observées durant l'expérimentation ne concernaient que l'écriture médiatique, or, les activités d'éducation aux médias ne peuvent se limiter à cela ; la lecture médiatique ou la navigation et l'organisation de corpus de médias sont importantes également. Si l'on en croit les experts au sujet de l'éducation aux médias, c'est d'ailleurs la lecture médiatique qui permet le développement de l'esprit critique, si important pour les élèves du préscolaire.

3.4. Évolution des compétences disciplinaires

Pour ce qui est du développement des compétences du référentiel des compétences initiales, leur évolution n'a pas été soumise à des observations formelles comme pour les compétences médiatiques. En revanche, celles-ci ont été appréciées quotidiennement au sein du journal de classe tenu dans le cadre du stage. Un développement positif de ces compétences s'est dégagé de ces appréciations quotidiennes (dont un extrait est annexé à ce travail de fin d'études).

Pour citer un exemple, la compétence disciplinaire « *Réaliser une production artistique selon un projet de classe* » a été travaillée par tous les enfants lorsqu'ils ont mis en valeur leurs photographies en décorant le cadre. Dans un premier temps, les enfants ont mobilisé leurs connaissances culturelles en racontant ce qu'ils connaissaient des cadres et des expositions, ils ont également travaillé ces notions par une activité satellite inspirée du travail d'un artiste (Pierre Alechinsky). Ensuite, les enfants ont exprimé leur créativité en décorant leurs cadres avec la contrainte de mettre en avant l'émotion choisie. La compétence ciblée par la tâche a donc été mobilisée, ce même constat a été fait pour les autres compétences disciplinaires du projet, à savoir : « *Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties ou perçues* », « *Exprimer ses émotions selon la situation vécu* » et « *Recourir de manière pertinente à certains appareils techniques présents à l'école* ».

4. Analyse critique de la méthodologie et du dispositif expérimenté

Avant de tirer des conclusions des résultats obtenus grâce à cette humble recherche, il semble important d'y apporter de la nuance et de prendre du recul par rapport au dispositif expérimental mis en place.

a) Critique réflexive du dispositif

Comme c'est le cas pour toute activité éducative, j'ai été amenée à faire de choix afin de concrétiser le projet. Par conséquent, ces choix m'ont contrainte à renoncer à des possibilités qui auraient pu enrichir ou améliorer le projet. Parmi eux figure le média choisi pour le dispositif, à savoir : la photographie. Pour faire entrer les enfants dans une activité d'éducation aux médias, il aurait pu être intéressant de réfléchir avec les enfants au média le plus pertinent pour réussir à « raconter » une situation émotive choisie. Cela aurait permis aux enfants de rencontrer plusieurs médias ainsi que les différents dispositifs médiatiques qui leur sont associés. C'est un projet bien plus ambitieux mais qui aurait, d'après moi, eu beaucoup de sens pour les enfants.

Par ailleurs, tout un potentiel inexploité réside dans la relation qui lie les émotions à la photographie. Cette forme d'art est précisément utilisée par ses artistes pour procurer des sensations ou des émotions à travers leurs œuvres, il aurait donc été intéressant de permettre aux enfants de découvrir cet aspect du média-photo. À nouveau, cela fait partie des choix qui ont orienté la direction de ce travail de fin d'études.

b) Critique et limites de la recherche

Comme l'explique Cournot, cité par Mialaret en 1984 dans son ouvrage « La pédagogie expérimentale », lorsqu'elle est menée en pédagogie, la recherche ne peut pas respecter à la lettre le canevas de la méthode expérimentale scientifique puisqu'un grand nombre de données et variables parasites fausseraient les résultats. Dans cette optique, Van Der Maren (2003) propose une méthode expérimentale propre à la pédagogie selon laquelle le chercheur dispose de deux groupes-classes ; une classe pilote et une classe contrôle. Le chercheur fait passer des tests en début (prétest) et en fin d'expérimentation (posttest) aux deux classes mais ne propose un dispositif expérimental qu'à la classe pilote. La classe contrôle lui permet de s'assurer que les résultats obtenus proviennent bel et bien de la mise en place de son dispositif. La méthode expérimentale présentée par Van Der Maren n'a pas été respectée pour ce travail de fin d'études bien que l'on en retrouve l'une des balises ; le « prétest » qui consiste ici à relever les représentations initiales des enfants.

En réalité, cette méthode n'a pas été mise en place puisqu'il ne s'agissait pas ici de prouver que le projet permettait bien de développer des compétences, que celles-ci soient médiatiques ou disciplinaires. Il s'agissait de se questionner quant à la possibilité d'impliquer des compétences médiatiques dans un projet tout en ciblant des compétences disciplinaires répertoriées dans le nouveau référentiel. Dès lors, il fallait cibler des compétences médiatiques potentiellement exploitées par le projet pour récolter des informations. Un posttest qui consisterait à poser aux enfants les mêmes questions que celles posées au début du projet aurait pu permettre de vérifier la compréhension de concepts en lien avec les émotions, la photographie ou les expositions, mais cela n'aurait pas apporté de réponses à notre problématique. C'est d'ailleurs ce qui a été montré dans le chapitre sur l'éducation aux médias ; il ne s'agit pas d'amener les enfants à adopter des comportements stéréotypés ou de connaître tout un vocabulaire lié au numérique. Si l'on reprend la définition de l'éducation aux médias proposée par Piette en 2001, « *Convier l'élève à une démarche d'éducation « aux » médias, c'est l'amener à s'interroger sur la nature des relations que nous établissons avec les médias, tant au niveau individuel que collectif* ».

Dans le cas de cette recherche, j'ai considéré mes observations réalisées sur base des grilles d'analyse comme étant des données « posttest ». Ce choix m'a semblé le plus pertinent compte tenu de l'âge et du degré de maturité de mes élèves. Néanmoins, il aurait pu être intéressant d'amener les élèves à se rendre davantage compte des démarches qu'ils étaient en train de vivre. Par exemple, j'aurais pu les amener, à chaque nouvelle étape du projet, à formuler concrètement une question en lien avec le média-photo. L'étape du dessin aurait pu être associée à la question « Quelle situation vais-je photographier ? », l'étape de la séance photo aurait pu être formulée sous la forme « Comment vais-je photographier ? ». Par le biais de chaque activité, les enfants auraient alors pu percevoir qu'ils étaient capables de répondre aux différentes questions. Ils auraient donc pu mieux percevoir qu'ils étaient en train d'apprendre à maîtriser des compétences médiatiques.

c) Critique de l'analyse des référentiels

La rédaction de ce travail de fin d'études a débuté au moment de la parution du Référentiel des compétences initiales, en septembre 2020. Cela signifie que mon dispositif s'est construit à l'aide d'un nouvel outil pour lequel mon niveau de maîtrise n'est que partiellement maîtrisé, des subtilités ont probablement pu m'échapper. Par ailleurs, ce référentiel n'a pas pour vocation de remplacer tous les programmes scolaires et d'être utilisé de la même manière. Le référentiel doit encore être décliné sous la forme de nouveaux programmes, cela est précisé au chapitre qui lui est dédié. Ce travail de fin d'études est donc une forme de première approche de ce nouveau référentiel et un questionnement sur son contenu qui repositionne l'éducation aux médias dans l'enseignement préscolaire.

Aussi, même si la matrice des compétences médiatiques proposée par P. Fastrez et T. De Smedt a été étudiée durant ma formation, celle-ci reste complexe à exploiter dans la mesure où les termes employés nécessitent parfois une maîtrise plus approfondie du sujet. De manière involontaire, il est donc possible que les compétences aient parfois été davantage interprétées plutôt que complètement maîtrisées.

Conclusion

Dans l'introduction de ce travail de fin d'études, j'évoquais la disparition de l'éducation aux médias en tant que discipline dans le référentiel des compétences initiales, ce nouvel outil paru en septembre 2020 dans la logique du tronc commun mis en place par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Nous l'avons vu au chapitre dédié, l'éducation aux médias représente pourtant un processus important dans la formation d'un individu, notamment parce que, dès la maternelle, l'environnement médiatique des enfants est omniprésent.

Constatant cela, l'objectif poursuivi par mon travail de fin d'études était de vérifier s'il était encore possible d'impliquer des compétences médiatiques au sein d'un projet construit à l'aide des contenus disciplinaires définis par le nouveau référentiel. En d'autres termes, je souhaitais savoir si l'éducation aux médias avait encore sa place dans l'enseignement préscolaire.

Pour tenter de me positionner face à cette problématique, j'ai expérimenté en classe maternelle un projet d'éducation aux médias centré sur la photographie au sein duquel se croisaient des compétences médiatiques décrites par le CSEM et des compétences disciplinaires du référentiel. Ce projet proposé à des élèves de troisième maternelle visait l'installation d'une exposition de photographies sur le thème des émotions dans l'école. Le projet se structurait en trois phases successives : une étape de découverte des émotions, une étape ambitieuse autour de la photographie et une étape finale dédiée à l'installation de l'exposition.

Mon expérimentation consistait à vérifier l'implication des compétences médiatiques au sein du projet. Pour ce faire, j'ai dégagé une série de compétences en écriture médiatique jugées les plus pertinentes par rapport au projet, on peut citer parmi elles : « *L'auteur est capable d'écrire un contenu en produisant du sens* », « *L'auteur est capable de maîtriser l'appareil médiatique choisi pour écrire ainsi que ses commandes, et pénétrer son interface* » ou encore « *L'auteur est capable de tenir compte de l'identité des destinataires* ».

Lors de l'analyse des résultats obtenus tout au long du projet grâce à des grilles d'observation, j'ai pu constater que chacune des compétences anticipées avait pu être impliquée au moins une fois au cours du projet. Cela confirme donc mon hypothèse de travail : bien qu'appuyé sur des compétences du référentiel des compétences initiales, le projet a permis de travailler, en parallèle, des compétences médiatiques.

Il reste toutefois nécessaire de nuancer la conclusion de mon travail. En effet, si l'on en croit le contenu des visées transversales présentées dans le référentiel des compétences initiales, la discipline « éducation aux médias » a disparu en tant que telle mais doit plutôt s'envisager de manière transversale, c'est-à-dire par le biais d'autres disciplines. Mais cela signifie-t-il qu'une enseignante qui ferait vivre à ses élèves un projet similaire impliquerait forcément des compétences médiatiques ? Dans cette situation, il y a de grandes chances que l'enseignante passe à côté des enjeux médiatiques liés au projet et qu'il devienne une activité d'éducation *par* les médias. Or, nous l'avons montré au début de ce travail, il est important de proposer de réelles activités d'éducation aux médias aux élèves du préscolaire pour les aider à répondre aux sollicitations de leur environnement médiatique et pour les amener à développer un esprit critique dont les fondements se construisent dès la maternelle.

Pour proposer des activités qui travaillent réellement des compétences médiatiques tout en respectant le contenu du référentiel, il faut donc en prendre la décision consciente et garder à l'esprit les enjeux de cette discipline pour ne pas s'en éloigner. Ce travail de prise de recul n'était pas autant nécessaire lorsque l'éducation aux médias faisait partie intégrante des disciplines des programmes.

Bibliographie

Bordallo, I., Ginestet, J-P. (2006) Pour une pédagogie du projet, Paris : Hachette Éducation.

Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias. (2016). Les compétences en éducation aux médias. Bruxelles : Patrick Verniers.

Conseil supérieur de l'Éducation aux médias, Abraham, L., Delmotte, P., Dufour, C., Gobert, O., Leprêtre, A., Soudon, C. (2019). L'éducation aux médias en 12 questions. Bruxelles : Patrick Verniers, Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias.

Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias. (2020). Éducation aux médias et compétences initiales. Bruxelles : Paul de Theux.

De Smedt, T., Fastrez, P. (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. In : Médiadoc, Vol.1, no.11, p.2-8. <http://hdl.handle.net/2078.1/168593>

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. In : Recherches en communication, Vol.33, p.35-52. <http://hdl.handle.net/2078.1/110537>

Frau-Meigs, D. (2011). Introduction : Pourquoi il faut s'intéresser à l'environnement médiatique. Dans : Frau-Meigs, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : Du bon usage des contenus et comportements à risque* (pp. 7-20). Toulouse, France : ERES.

Grawez, S., Verniers, P. (2009). Éducation aux médias : les controverses fécondes. Média Animation. Repéré à <https://media-animation.be/Education-aux-medias-les.html>

Houssaye, J. (1988). Théorie et pratique de l'éducation scolaire. T1. Le triangle pédagogique, Berne : ESF.

Huber, M. (1999). La pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique sociale.

Mialaret, G. (1984). La pédagogie expérimentale. Paris : PUF.

Moumoulidou, M., Sofou, E., Chryssafidis, K. (2010). La pédagogie du projet à l'école maternelle grecque. Carrefours de l'éducation, 30(2), 107-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0107>

Piette, J. (2001). *L'éducation aux médias*. Montréal, Centre de ressources en éducation aux médias (CREM). Repéré à <http://reseau-crem.lacsq.org/projet/piette.pdf>

Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ?. Cahiers pédagogiques. Repéré en ligne à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/education-par-les-medias-ou-aux-medias/>

Savino, J., Marmiesse, C., Bensa, F. (2005). L'éducation aux médias de la maternelle au lycée. Repéré à http://lecture41.culture41.fr/images/articles/BIB-PRO/boiteaoutils/documents_pro___telecharger/eduquer_aux_medias.pdf

Van Der Maren, J-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles : De Boeck.

Vanneste, B. (2020). Les jeunes et les écrans : une variété d'appareils, un recul des compétences informatiques de base. Interprétation critique de l'enquête #Génération2020. Repéré à <https://www.generation2020.be/article/jeunesetecrans/>