

## **Brand review: quand la casuistique coopérative tuteurée prend le relai de la formation théorique**

---

Cotton Anne-Marie, Maître de conférence  
Arteveldehogeschool University College Gent  
am.cotton@arteveldehs.be

### Résumé

Cette recherche-action propose d'approfondir les dispositifs pédagogiques partant de l'hypothèse que certains apprentissages se développent davantage dans des processus d'imprégnation/expérience de cas réels que dans des processus d'acquisition/transmission. L'auteure présente avec cette casuistique une approche de semi-immersion en atelier qui permet aux étudiants d'évaluer leur progression à chaque étape, tout en élaborant pour leur marque une réflexion sur la construction du processus stratégique, et à l'enseignant de pallier les carences en amont et en aval, tout en référant aux modèles théoriques sur lesquels ils doivent se baser pour construire leur argumentaire. Elle énonce les avantages et les défis qu'implique ce choix, forçant l'enseignant à surpasser la dimension purement académique et à réinventer pour chaque marque et donc pour chaque équipe un univers référentiel propre sans pour autant interférer dans la progression individuelle de l'apprenant sur sa zone proximale de développement comme la définit Vygotski (1997).

Mots-clés : Apprentissage socioconstructiviste, processus d'imprégnation, audit de marque, ateliers en temps réel

### Abstract

This research proposes to deepen our understanding of pedagogical methods based on the assumption that certain types of learning are best developed during experiential learning processes / experiences of real time situations rather than via acquisition / transmission processes. With this casuistic, the author presents a workshop utilising a semi-immersion approach that allows students to evaluate their own progress at each stage, whilst reflecting on the construction of the strategic process of their brand. This approach also allows the teacher to overcome deficiencies in both the upstream and downstream analyses, while referring to the theoretical models on which the students need to use in order to build their arguments. The author outlines the benefits and challenges involved in this choice: forcing the teacher to surpass the purely academic dimension and reinvent for each brand, and therefore for each team a proper referential system without interfering in the individual learner's progress i.e. in his/her zone of proximal development as defined by Vygotsky (1997).

Keywords: Socio-constructivist learning, impregnation process, brand audit, workshops in real time

La mise en place de casuistiques favorisant l'inclusion, et dans le cas dont nous allons traiter une certaine intrusion du milieu professionnel dans le vase-clos de la relation Enseignant-Apprenant, entraîne de profondes modifications du regard de l'enseignant sur la transmission des connaissances et des compétences. La recherche-action<sup>10</sup> que nous développons dans l'article se place dans une optique d'optimisation de la pratique pédagogique des enseignements visant l'acquisition des compétences en publicité et média planning (P&MP) par le biais de l'imprégnation. En effet, elle «  *vise le changement, encourage l'innovation et s'appuie sur une réflexion critique* » (Rézeau, 2001, p.3). Si l'on suit cette orientation, l'enseignant est constamment en situation de recherche-action : «  *Il se doit, en effet, d'adapter son génie didactique aux effets provoqués par son intervention* » (Resweber, 1995, p.79). La recherche-action n'a pu se réaliser que parce que nous avons régulièrement questionné notre rôle dans la relation pédagogique que nécessite cette casuistique et qu'au niveau décisionnaire tous les acteurs participant à ce projet professionnel coopératif ont bénéficié de l'aval de leur management. Il est donc nécessaire de contextualiser la recherche-action dans le cadre de la formation professionnelle en gestion de la communication avant d'en définir les objectifs, de situer ensuite l'approche pédagogique avant de s'arrêter au rôle de l'enseignant dans la casuistique coopérative tuteurée qu'est l'audit de marque, ci-après dénommé brand review.

## 1. Le cadre structurel

Créée à Gand (Belgique) en 1968, la formation en gestion de la communication répondait au besoin d'un apprentissage professionnel dans cette discipline émergente. Initialement organisée sur 2 ans, elle avait déjà pensé le curriculum en fonction d'un passage de la théorie (première année) à la pratique (deuxième année). Première formation en relations publiques en Flandre, elle s'est renforcée d'une section en publicité/communication marketing. En 1992, elle adopte les principes du Traité de Bologne et passe à un bachelor professionnel de trois ans. Ce bouleversement aura deux effets fondamentaux :

- d'une part, un passage plus fluide de la théorie à la pratique en répartissant la matière sur trois années,

---

<sup>10</sup> Faire des recherches sur une situation, ce qui implique une distanciation; [d']agir sur cette situation, ce qui au contraire se justifie par un engagement. Les objectifs [de la recherche-action] sont locaux (liés à un contexte déterminé) et pédagogiques (liés à une pratique); plus que généraux et didactiques (Narcy, 1998, p.231).

- d'autre part, un recrutement important d'enseignants suivant une double volonté : attirer des chargés de cours ayant une parcours professionnel en communication afin de renforcer le dialogue avec le monde de la « pratique » et leur donner la liberté et les moyens de développer des projets pédagogiques innovateurs.

Pour les compétences spécifiques au domaine de la gestion de communication, nous référons au rapport pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur en Communauté néerlandophone établi par le VLHORA (Conseil flamand des universités et instituts supérieurs) (Hoogewijs & Van de Velde, 2007, pp.14-16).

La formation suit les tendances internationales de l'enseignement supérieur (bachelor professionnel) caractérisées par un glissement des contenus théoriques aux résultats de l'apprentissage, de l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences avec l'accent sur la professionnalisation optimisant l'entrée et la flexibilité des diplômés en vue de leur employabilité. C'est pourquoi les professionnels de la communication sont fortement impliqués dans l'élaboration des référentiels de formation qui doivent répondre aux référentiels Métiers existants<sup>11</sup>. Ils sont structurellement consultés lors des évaluation des programmes (bachelors professionnels) par le biais du Conseil Consultatif (Adviesraad) du département de la Haute Ecole.

Les compétences du cursus publicité et média planning (P&MP) sont des composantes des compétences finales et se rapportent aux axes suivants:

1. La collecte et le traitement de l'information
2. L'analyse et la synthèse de plans de communication
3. La communication stratégique sous tous ses aspects
4. La construction et la présentation d'argumentaires (compétence transversale)
5. L'attitude déontologique (compétence transversale)
6. La maîtrise du métalangage (en première et seconde langue)

C'est dans ce contexte d'ouverture, d'esprit d'initiative et de dialogue avec le monde professionnel que nous inscrivons l'approche pédagogique développée dans l'article.

---

<sup>11</sup> Les compétences à acquérir par les étudiants répondent aux profils professionnels développés par le VLOR (Conseil flamand de l'Enseignement) pour les Métiers relations publiques et communication commerciale, à ceux développés par la VDAB pour le responsable en communication et le média planeur ainsi qu'aux cadres de référence internationaux définis à La Haye (Beroepsniveau profielen communicatiemanagement van de Beroepsvereniging voor Communicatie) et à Appeldoorn (Vereniging voor Overheidscommunicatie) en 2002.

### 1.1. Le cheminement

Si les projets pratiques permettent aux apprenants d'internaliser les aspects théoriques liés aux stratégies de communication et de média planning (études de cas, séminaires d'exercices pratiques avec injection de réflexions théoriques), s'ils traduisent la vision pédagogique de l'élaboration graduelle des compétences, de la théorie à la pratique<sup>12</sup> (analyses classiques de productions publicitaires permettant aux apprenants d'adopter des réflexes d'analyse stratégique telle une accumulation de réflexes conditionnés comme le décrit le behaviorisme<sup>13</sup>), il n'en demeure pas moins qu'ils font référence à des cas révolus ou fictifs et qu'ils relèvent du niveau de la reproduction ou de la duplication. Une étape essentielle dans le développement de futurs communicants, mais non une finalité.

Ce constat a nourri le développement de jeux d'entreprise qui a introduit l'interactivité et la créativité dans l'acquisition de la maîtrise des outils de communication, les étudiants simulant des actes stratégiques et tactiques en français seconde langue<sup>14</sup>. Une expérience positive pour les apprenants en ce qui concerne l'acquisition des compétences requises, mais qui, de par son caractère intensif, ses synergies interdisciplinaires (management, communication, média, journalisme et langue) et les réticences de certains enseignants encadrant les étudiants à s'adapter aux diverses situations mises en place par les équipes d'apprenants (attitude propre à la recherche-action), n'a pu perdurer.

A la fin de la troisième année d'études, les étudiants sont placés en immersion professionnelle lors de leur stage (période de trois mois consécutifs). Nous estimions toutefois que si les études de cas ou les jeux d'entreprise définis ci-dessus optimisent le processus de transmission, ils ne suffisaient pas à permettre aux apprenants de se préparer sans filet pédagogique à l'immersion professionnelle qu'est le stage. A la graduation « études de cas, jeux d'entreprise, stage » manquait encore une étape à la construction du savoir : l'apport des processus d'imprégnation.

### 1.2. La problématisation

Le réinvestissement des acquis antérieurs dans de nouveaux apprentissages est un enjeu permanent dans l'enseignement, entre autre lorsque change le métier d'apprenant et le rapport au savoir<sup>15</sup>. Définissant le transfert de connaissances

---

<sup>12</sup> Cotton, A.-M. (2010).

<sup>13</sup> Lecomte, J. (1998).

<sup>14</sup> L'auteure a rapporté cette expérience de synergies à la Sixth Annual Conference of the Moscow Association of Applied Linguistics on Language and the World of Its Users (Cotton, 1995, June).

<sup>15</sup> Perrenoud, P. (1997).

comme le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte des connaissances acquises antérieurement, Mendelsohn souligne qu'il « *n'est en tout cas pas un processus spontané* » (1996, p.15).

Un modèle de l'apprenant fondé sur les caractéristiques de l'apprentissage décrites ci-dessus serait donc « un individu capable d'apprentissage méthodique, conscient de ses buts, et capable de construire son savoir en s'appuyant sur ses connaissances antérieures tout en modifiant ses représentations » (Rézeau, 2001, p.37).

Nous avons dès lors formulé la problématisation suivante: est-il possible de créer une situation d'apprentissage offrant aux étudiants des contenus en temps réel tout en leur garantissant un suivi pédagogique : en somme « le réel avec filet »?

### 1.3. La méthodologie

Nous avons entrepris en 1998 une analyse des rapports de stage (rapport réflexif des étudiants de troisième année après les trois mois en immersion professionnelle), nous focalisant sur les stages en agence de communication ou en entreprise (département de communication) (n=146). Nous avons listé les tâches effectuées, répertorié et analysé les problèmes rencontrés par les étudiants découlant d'hiatus dans la formation. Les carences se situaient aux niveaux suivants :

- - identifier, analyser, interpréter et appliquer les résultats de recherches quanti- et qualitatives dans les deux langues (néerlandais-français);
- - identifier la perspective émetteur (organisation) / récepteur (client et/ou prospect) et aptitude à les relier stratégiquement dans une communication bidirectionnelle;
- - analyser le discours publicitaire sur base de perspectives théoriques contextualisant les situations communicationnelles;
- - maîtriser la planification stratégique intégrée (médias et hors-médias) par le biais d'analyses média.

Nous avons vérifié ces premiers résultats auprès d'orateurs invités (n=8), d'experts en communication et en média (n=12), et de superviseurs de stage (n=8). Les résultats de ces entretiens semi-directifs (1998-99) nous ont permis de développer le concept d'audit de marque comme il est appliqué en agence de communication<sup>16</sup>.

Il a ensuite été comparé aux audits de marques effectués dans des agences de communication (n=5) avant d'être intégré aux contenus du cursus de troisième année P&MP dès 1999-2000.

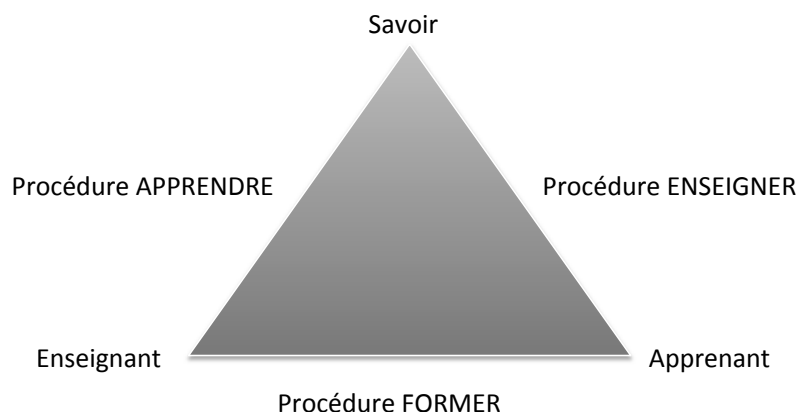
---

<sup>16</sup> La « brand review » est une revue de marque. Un bilan très complet de la position commerciale d'une marque et de la stratégie passée, actuelle et future. (Lendrevie & Lévy, 2012, p.719).

Soumise au questionnement de l'enseignant quant à sa pertinence par rapport aux compétences à acquérir et à l'évaluation annuelle de tous les étudiants inscrits, la brand review a subi de nombreux remaniements testés auprès de responsables de stage (n=15), et dans un second temps auprès des experts invités (n=16) lors de l'Atelier Créatif qui s'intègre au concept en 2003-04.

## 2. La situation pédagogique

Nous avons pris pour cadre référentiel la pédagogie qui s'intéresse spécifiquement au phénomène « apprendre quelque chose à quelqu'un ». Nous rejoignons Labelle (1996) pour qui la pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque (avec un rôle actif de l'apprenant et des aspects relationnels de l'apprentissage). Ce cadre nous relie dans un premier temps au modèle classique du triangle pédagogique tel que l'a développé Houssaye (1988) pour qui la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir compose la situation pédagogique (voir Figure 1).



**FIGURE 1**

Le triangle pédagogique de Houssaye (1988)

Houssaye définit le fonctionnement de la relation triangulaire pédagogique selon le principe du tiers exclu, à savoir :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalement les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui » (1988, p.233).

La pédagogie met en avant la posture de l'enseignant dans l'action, son style et sa manière d'agir pour être un facilitateur, un médiateur de l'appropriation des savoirs par des apprenants. Les pédagogues mettent l'action propre du sujet apprenant à l'origine de toute connaissance. L'apprenant est l'artisan de sa propre construction, il agit par son action, elle-même stimulée par les méthodes pédagogiques dites « actives ». On parlera alors d'acquisition et de construction de connaissances (Houssaye, 1988).

Le modèle triadique de Houssaye (1988) est intéressant pour éclairer la complexité des situations d'apprentissage scolaire. Toutefois, en centrant la relation Enseignant-Savoir (E-S) sur le contenu, il ne laisse aucune place au rôle médiateur de l'enseignant dans le processus d'apprentissage entre l'Apprenant et le Savoir (A-S). Or, nous rejoignons Reboul (1981, p.14) pour qui l'enseignement est triadique : on (l'enseignant) enseigne quelque chose (le savoir) à quelqu'un (l'apprenant) ; soit la fonction essentielle d'enseigner est la médiation (Rézeau, 2002). Dans la proposition de « maître médiateur », l'enseignant n'est plus uniquement celui qui délivre le savoir à l'apprenant, mais celui qui l'aide à s'approprier ce savoir. Favoriser l'interaction Apprenant-Savoir (A-S) nécessite la mise en place d'une situation didactique propice à l'appropriation par les apprenants des connaissances que l'enseignant veut transmettre (Rézeau, 2001). C'est dans ce type d'interaction que nous situons la *brand review* et développons la situation pédagogique s'y référant.

Le processus « former » est le type de pédagogie qui institue pleinement l'enseignant dans son rôle de médiateur (E-A) :

« [...] le maître n'est plus celui à qui on s'identifie, c'est un médiateur qui met en place les structures instituées par le groupe-classe et qui en est le garant : c'est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations » (Houssaye, 1988, p.137).

Nous tâcherons d'éclairer ces rôles dans la casuistique coopérative tuteurée. Dans les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre », « [...] l'idée d'indépendance renvoie au fait que l'on ne situe plus le maître comme le grand médiateur entre le savoir et l'élève. L'individu ou/et le groupe deviennent



leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant » (Houssaye, 1988, p.178).

Nous verrons si les étudiants deviennent médiateurs dans le groupe.

Nous définissons le rôle de médiateur, nous référant à Raynal et Rieunier pour qui la médiation est :

« [...] l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. [...] L'enseignant est un médiateur » (1997, p.220).

Nous verrons que la brand review requiert un large éventail de médiations. Nous considérons les intervenants extérieurs comme sources de savoir auxquelles les étudiants n'auraient pas accès sans notre médiation.

Comme la situation pédagogique de cette casuistique s'inscrit dans une réalité temporelle d'impératifs et d'échéances définis par les entreprises-clients de l'agence qui participent au projet (voir annexe 1), elle en devient encore plus complexe car elle doit prioritairement tenir compte de l'opération mentale et de l'évolution de chaque étudiant dans son appropriation de savoir et dans sa volonté d'élargir ses capacités stratégiques. Nous citons Meirieu:

« [Il faut] redonner sa complexité [à la situation pédagogique]... Car une relation plus saine, une construction didactique plus solide, une attention plus soutenue aux procédures individuelles sont autant de moyens d'améliorer l'apprentissage, autant de moyens qui se répercuteront inévitablement l'un sur l'autre dès lors que l'on aura le souci de restaurer le triangle et d'introduire inlassablement le pôle invisible ou caché » (1987, p.155).

Ainsi l'apprenant « apprend » dans l'interaction A-S tandis que l'enseignant (tiers exclu ayant le souci de restaurer le triangle) évalue son développement en identifiant ses acquis et définit les nouveaux contenus à introduire en vue de garantir l'acquisition des objectifs de compétences et de capacités tout en respectant le planning des professionnels. L'enseignant doit non seulement proposer à l'apprenant une situation-problème qu'il négociera avec sa propre stratégie, mais il devra aussi la négocier avec les acteurs externes. En créant ces diverses médiations, l'enseignant permet à l'apprenant de devenir autonome.

## 2.1. Le concept

Nous avons contextualisé la recherche-action dans le cadre de la formation professionnelle en gestion de la communication, nous en avons défini les objectifs,

et nous avons situé l'approche pédagogique. Pour analyser le rôle de l'enseignant dans cette casuistique coopérative tuteurée, nous en présentons tout d'abord le concept.

Le fil conducteur de la brand review est immuable depuis 1999 : les étudiants de troisième année, section communication marketing, analysent la stratégie de communication d'une marque (du secteur marchand ou non marchand) en équipe de deux ou trois -ce qui chiffre le nombre d'équipes à une moyenne de 50 par an-. Dès son lancement, nous avons opté pour une approche pédagogique mêlant les cours magistraux (processus Enseigner) qui permettent une actualisation des savoirs théoriques indispensables pour définir un cadre d'analyse réflexive des stratégies et tactiques, les recherches documentaires et de terrain des étudiants (processus Apprendre), les entretiens tuteurés qui offrent des réponses sur-mesure aux questions spécifiques et individuelles liées aux résultats des recherches portant sur les marques analysées (processus Former) et le travail en petits groupes qui permet la décentration : les étudiants ayant chacun un système de pensée propre.

L'évolution du concept (de 2000 à 2013) que nous présentons ci-dessous illustre toutefois qu'il ne répond pas entièrement au triangle pédagogique de Houssaye. En effet, l'auteur y assimile le processus Enseigner à une pédagogie centrée sur les contenus et qui mène le plus souvent à la passivité de l'élève :

« [...] dans ce type de pédagogie, c'est le professeur qui est (ou qui a été actif); c'est lui qui a déjà opéré les élaborations, [...] [les] processus intellectuels supérieurs: analyse, synthèse, etc. et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir » (Houssaye, 1988, P.71).

Or, alors que la brand review implique une activité et même une responsabilité de la part de l'apprenant, «[...] plus l'enseignant construit le savoir à enseigner, moins il laisse de marge à l'apprenant pour sa propre construction du savoir à apprendre» (Rézeau, 2001, p.53), et ceci n'est pas l'objectif de cette casuistique.

La brand review se présente comme une analyse systématique des productions de communication médias et hors-médias d'une marque sur une période donnée, s'appuyant sur une analyse du marché et des consommateurs provenant d'une recherche documentaire, ce qui permet l'élaboration d'une analyse PESTE (Politique, Economique, Sociétal, Technologique, Ecologique). L'analyse SWOT (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces) quant à elle, s'étaye par le biais d'un entretien mené par l'équipe avec la personne responsable de la communication. L'enseignant expose les cadres théoriques et méthodologiques que les étudiants appliquent à leur marque. Les analyses et conclusions sont rapportées et optimisées lors des entretiens tuteurés car «[...]l'apprenant a besoin de comprendre pour apprendre» (Rézeau, 2001, p.57). Les multiples problèmes rencontrés lors de la collecte et de l'analyse de l'information et des données sont rapportés en fin de cours (hebdomadaires) et lors des deux entretiens tuteurés. Ces derniers sont

préparés sous forme de rapport, contraignant les équipes à auto-actualiser leur planning d'actions et à réfléchir à la formulation de leurs nouveaux acquis car ils doivent exposer les diverses pistes analysées et leur(s) aboutissement(s) : ils sont ici dans l'axe A-S et deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir. Les étudiants sont mis en situation pour expliquer leurs réflexions avant de les exposer à l'équipe.

Les entretiens tuteurés (axe E-A) permettent aux étudiants de mesurer leurs avancées à chaque étape et à l'enseignant de pallier les carences ou les oublis, tout en soulignant l'importance des modèles théoriques auxquels les équipes doivent se référer. Ils nous obligent également à dépasser la dimension purement académique et à réinventer pour chaque marque, et donc pour chaque équipe, un univers référentiel «garde-fou» sans pour autant influencer la progression individuelle de chaque apprenant dans sa zone prochaine de développement (ZPD) qui est pour Vygotski l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement. Comme la définit Vygotski, la ZPD met en évidence l'importance de la médiation de l'enseignant, de la collaboration avec l'adulte :

« Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone prochaine de développement . [...] Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (1997, p.351).

L'exercice est particulièrement périlleux et nécessite de notre part une grande rigueur si l'on se réfère d'une part au nombre de marques, et d'autre part au nombre d'étudiants ayant chacun leur propre ZPD. En effet, Vygotski souligne les limites de la médiation et la collaboration de l'enseignant, précisant qu'il est inutile d'apprendre à l'apprenant ce que son stade actuel de développement ne lui permet pas d'apprendre. Pour être efficace, l'intervention de l'enseignant doit se situer dans la ZPD.

« En collaboration l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome, il résout des difficultés intellectuelles d'un niveau supérieur mais il y a toujours une marge déterminée, soumise à des règles strictes, qui définit l'écart entre le travail autonome et le travail en collaboration » (Vygotski, 1997, p.353).

La responsabilité de l'apprentissage dans le cadre de la brand review est dès lors partagée entre l'enseignant et l'équipe qui apprend à gérer son autonomie (moment de reconstruction qui nécessite la mobilisation de chaque apprenant).

Au dossier d'audit (stratégie passée et présente), s'ajoute dès 2003-04 une recommandation stratégique intégrée. Les étudiants doivent faire preuve de créativité tant au niveau des messages qu'au niveau du choix des médias. Pour les seconder dans ce parcours, nous invitons des créatifs –copywriters et art directors- et des experts en média planning qui interagissent avec les équipes d'étudiants, les conseillent, posent leur regard critique sur les propositions argumentées. Cette confrontation bouscule parfois certains apprenants hors de leur ZPD et c'est à l'enseignant à (re)-médier en expliquant les productions avec l'apprenant (une des modalités de communication pédagogique visant explicitement et intentionnellement la transmission en vue de l'apprentissage développée par Leclercq) (2011, p.490).

Comme l'explique Meirieu :

« [Il faut] redonner sa complexité [à la situation pédagogique]... Car une relation plus saine, une construction didactique plus solide, une attention plus soutenue aux procédures individuelles sont autant de moyens d'améliorer l'apprentissage, autant de moyens qui se répercuteront inévitablement l'un sur l'autre dès lors que l'on aura le souci de restaurer le triangle et d'introduire inlassablement le pôle invisible ou caché » (1987, p.155).

Pour faciliter le calcul des investissements publicitaires, les étudiants ont accès à une banque de données belge<sup>17</sup> qui regroupe les informations tarifaires de quelques 7000 titres. L'enseignant joue un rôle constant de médiateur, rendant le savoir le plus accessible possible et favorisant la prise d'indépendance des apprenants tout en les sécurisant.

Vygotski précise que ce qui caractérise la dynamique du développement et de la réussite de l'activité intellectuelle de l'apprenant est sa possibilité plus ou moins grande de passer « *de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un* ». Cette caractéristique coïncide totalement avec la ZPD (1997, p.353).

Il semblerait donc que la ZPD est une caractéristique plus ou moins figée de l'apprenant à un moment donné de son développement et que le médiateur ne peut intervenir qu'à l'intérieur de la ZPD ainsi définie.

Comme définie par Meirieu, la fonction de médiation renferme une contradiction: elle est nécessaire dans la relation pédagogique, mais condamnée à disparaître.

---

<sup>17</sup> [www.mediaspec.be](http://www.mediaspec.be)

« Médiation : désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet » (1987, p.187).

Dès 2008-09 des synergies se créent entre le cursus P&MP et celui de Communication marketing intégrée qui permettent d'introduire des entretiens tuteurés binaires et complémentaires. S'ajoute aussi l'impact des médias sociaux qui se traduit par trois actions:

7. A l'analyse des médias et hors médias, se joignent la veille et l'analyse des réseaux sociaux utilisés par la marque et ses concurrents (nécessitant une transmission de savoir via des cours magistraux);
8. Pour faciliter le transfert des connaissances et reproduire le caractère immédiat de la vie professionnelle, l'interaction écrite E-A se fait depuis 2011-12 sur la plateforme Yammer, outil de microblogage mettant gratuitement en place un réseau social interne et permettant le partage de dossiers, d'articles, de sites référentiels etc. Ce système en vase clos privilégie l'axe formation et favorise l'effet boule de neige; si l'intégration de cette plateforme a permis d'accoutumer les étudiants à l'immédiateté du partage des informations et à expérimenter les aspects positifs du réseau, à savoir sa nature non hiérarchique, elle a également favorisé le travail sur la ZPD équipe par équipe car nous pouvions à tout moment injecter un nouvel élément à l'apprentissage et le partager avec les apprenants qui en avaient besoin à ce moment bien précis. Nous avons constaté qu'à l'approche de dates butoires, les étudiants les plus avancés faisaient bénéficier leurs pairs des nouveaux acquis en les partageant sur la plateforme, devenant à leur tour médiateur de l'apprentissage.
9. Le curriculum ne proposant pas ces nouveaux développements, un atelier de 3 jours avec des stratégies numériques est organisé. Ces experts présentent leurs approches et modélisations stratégiques et invitent les apprenants à analyser la présence et le discours de leurs marques sur les réseaux sociaux, l'enseignant les motive à utiliser de manière critique leurs grilles de lecture et à les confronter aux modèles déjà acquis.

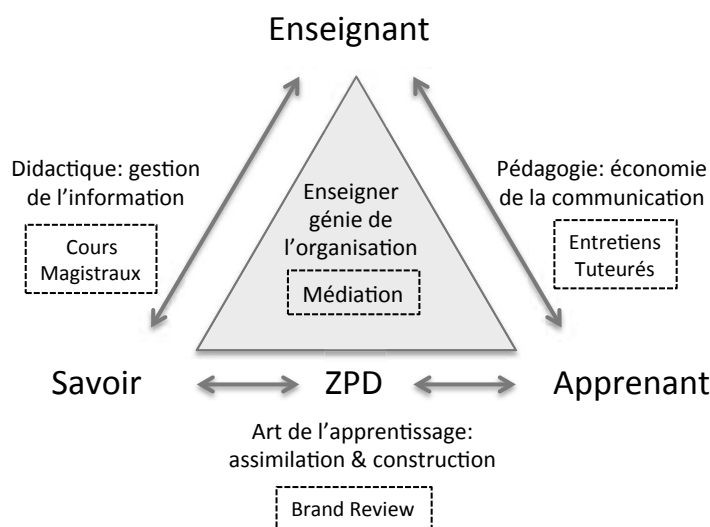
L'utilisation plurielle des axes pédagogique nous mène à rejoindre la question fondamentale de Réseau :

« Et si le processus « enseigner » consistait à organiser l'apprentissage en renvoyant, par une action médiatrice, un savoir didactisé de manière logique et psychologique, en direction de ce chemin de l'apprentissage qui mène l'élève vers le savoir et le savoir vers l'élève? Tantôt guide, tantôt compagnon, gestionnaire du savoir, et organisateur d'apprentissage, l'enseignant est toujours et avant tout un médiateur » (2001, p.57).

Dès lors nous suivrons pour la brand review, le modèle «enseignement-apprentissage» tel que l'a développé Rézeau (2001, p.54), redéfinissant les trois axes de Houssaye (1988) (voir Figure 2):

- Processus enseigner (E-S) : axe didactique (gestion de l'information)
- Processus former (E-A) : axe pédagogie (économie de la communication)
- Processus apprendre (A-S): axe art de l'apprentissage (assimilation et construction)

Il y ajoute un axe supplémentaire, la fonction essentielle d'enseigner: la médiation (génie de l'organisation). Cet axe nous permet de situer les actes et acteurs que nous activons pour faciliter l'assimilation et la construction des nouveaux savoirs auprès des apprenants. Nous retrouvons ce modèle triadique chez Imelman (1982). De notre point de vue, l'enseignant occupe un rôle pivot dans cette approche de casuistique coopérative tuteurée qu'est la brand review. Aussi avons-nous redéfini la position des axes partant de la perspective de l'Enseignant, ce qui nous permet d'accentuer son rôle de médiateur par rapport à la ZPD de l'Apprenant en relation avec le Savoir.



**FIGURE 2**

Modèle triadique de la situation d'enseignement-apprentissage de Rézeau (2001) appliqué à la brand review

Les flèches qui relient les trois pôles du modèle symbolisent la stabilité dynamique, les équilibres de flux, et l'interaction, caractéristiques que Rézeau emprunte à l'approche systémique.

## 2.2. La coopération

Projet longitudinal en développement continu, l'audit de marque présentait encore quelques faiblesses intrinsèques. Ainsi la variabilité de succès dans le démarchage d'entreprise ou d'organisation par les équipes: les responsables contactés émettant parfois des promesses qu'ils ne pouvaient ou ne voulaient tenir, certains offraient leur entière participation soit l'utilisation de documents internes, le droit de regard sur les objectifs d'entreprise, de marketing, de communication, sur les budgets,... d'autres obligeaient les équipes de compléter les informations avec des recherches documentaires par nature moins précises. Certaines marques analysées disposaient d'un arsenal communicationnel très professionnel, d'autres découvraient les développements stratégiques.

Sans remettre en question le concept de la brand review, nous souhaitons réduire les inégalités entre les équipes en trouvant un dénominateur commun à l'ensemble des contenus à analyser afin d'optimiser le résultat des productions.

La solution pour pallier cette diversification et mettre à armes égales toutes les équipes apprenantes: un partenariat avec une agence de communication. Une telle synergie permettrait de lui fournir des analyses de moins en moins effectuées en interne faute de temps, et de disposer en contrepartie des informations souvent classées confidentielles mais néanmoins vitales au travail de réflexion.

En juin 2012, à la suite d'entretiens préparatoires avec divers acteurs, nous avons identifié l'agence de communication qui répondait aux besoins pédagogiques et acceptait d'investir financièrement et en temps dans ce projet-pilote. Pour éviter l'écueil des non-dits, les objectifs ont été clairement définis de part et d'autre. Cela nous a forcé à recadrer théoriquement certaines phases de l'audit, telles la recherche documentaire, les observations et les enquêtes. De son côté l'agence a confirmé la collecte et le partage de données stratégiques sur l'ensemble des marques participant au projet avec les équipes d'étudiants: études de marché, études de comportements des public-cibles, rapports Nielsen ou GFK sur les chiffres de ventes, parts de marché, budgets médias des marques et de leurs concurrents sur une période de 4 ans (2009-12), accès à la banque de données MediaXim pour les visuels des campagnes. Enfin les méthodes d'encadrement pédagogique et d'encadrement professionnel ont été spécifiées de commun accord sur un calendrier<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Pour le calendrier : voir annexe 1

### 2.3. L'imprégnation

En septembre 2012, avec l'accord de 23 clients et celui des 10 account directors (commerciaux) travaillant sur ces budgets, les étudiants de troisième année (n=98) ont pu suivre en temps réel le trajet des professionnels en agence de communication. Chaque équipe de quatre à cinq étudiants a reçu un briefing complet de la marque et a mené les recherches qualitatives et quantitatives nécessaires pour élaborer l'analyse de la marque et de ses concurrents.

Le dossier d'audit bouclé, les équipes ont été divisées en duos afin d'élaborer une recommandation stratégique et média (cross-channel). Pour les accompagner dans ce processus des créatifs chevronnés (n=10) ont évalué deux journées durant les concepts peaufinés par les étudiants, présentés sous forme de briefings créatifs. Les créatifs les ont confrontés avec leur point de vue, les considérant comme leurs pairs (niveau junior account). Dans cette situation d'apprentissage socioconstructiviste qui considère que les variables sociales sont consubstanciées aux processus d'apprentissage eux-mêmes, et que tout développement résulte des apprentissages, grâce à l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intra-individuels (Roux, 2004), l'enseignant a assuré la contextualisation des commentaires, les situant dans la ZPD des apprenants. Ainsi le dialogue et la rhétorique ont-ils eu une part centrale dans l'élaboration de l'argumentaire à venir.

Les dossiers d'audit et de recommandation remis, les étudiants ont présenté l'essence de leur réflexion en français seconde langue (une nécessité et un avantage dans un pays bilingue) en présence du duo mis en concurrence, des autres duos du groupe, de l'enseignant titulaire, de l'enseignant français seconde langue et de l'account director responsable de la marque. Une session questions-réponses simulait la situation de 'pitch' (compétition inter-agences – ici compétition inter-duos).

Une session de feedback était organisée en fin de présentations pour chaque duo séparément: nous répertoriions et commentions les points forts et les points faibles de la présentation, complétant ainsi l'évaluation du dossier remise à chaque duo lui permettant d'optimiser l'imprégnation. Les account directors leur faisaient part des modifications/adaptations au dossier qu'ils feraient suivre à leurs clients respectifs. Ces deux retours ont permis aux étudiants de se positionner par rapport au niveau des compétences requises par la formation, mais aussi par rapport aux exigences de la pratique professionnelle.

---



### 3. L'évaluation

#### 3.1. La perspective des apprenants

Tous les participants (n=98) ont rempli le formulaire d'évaluation<sup>19</sup>. En réponse<sup>20</sup> aux questions Q.3.1., Q.3.2., Q.3.3, Q.3.4. (leurs connaissances transversales) et Q.24 (les compétences spécifiques du cursus P&MP), la majorité des apprenants (n=91) estime que la brand review est un projet qui réunit les compétences acquises tout au long de leur parcours: un véritable exercice d'intégration qui réfère aux différents contenus de la formation (cours de gestion, de communication, de langues, TIC). Ce constat se renforce lorsque les apprenants sont en situation de stage<sup>21</sup> :

« La brand review est une préparation idéale pour le stage: une synthèse de toutes les expériences acquises dans un 'case' concret. »

Pour la plupart des apprenants (n=74), la brand review est une véritable préparation au métier de communicant (réponses « assez/4 et tout à fait/5 » collectées pour la question Q.1) et ils estiment être suffisamment préparé(e)s pour pouvoir entamer ce travail d'analyse et de synthèse comme l'illustre un apprenant en situation de stage trois mois plus tard:

« Travailler avec des clients et des budgets réels, contacter l'account manager pour un entretien, discuter avec des créatifs et finalement présenter le projet pour l'agence de pub; un projet d'école ne peut pas devenir beaucoup plus réaliste. J'ai vraiment apprécié ce réalisme et cette approche professionnelle. Pour moi, c'était le projet idéal qui réunissait les différentes compétences que j'ai acquises pendant mes études. Aujourd'hui, j'effectue un stage au sein de la même agence de pub, je réalise les même types de tâches, et je sens que la brand review était une préparation idéale pour commencer la vie professionnelle. »

Pour deux tiers des apprenants (n=62) répondant « assez/4 ou tout à fait/5 » aux questions Q.16, Q.17, Q.18 et Q.21 (apport des ateliers), la brand review permet le

---

<sup>19</sup> Pour le formulaire d'évaluation rempli à la fin du semestre : voir annexe 2

<sup>20</sup> Réponses « assez/4 et tout à fait/5 »

<sup>21</sup> Propos collectés dans les rapports d'évaluation intermédiaire des stages en mai 2013

transfert<sup>22</sup> des savoirs nouvellement acquis, leur permettant de penser les similitudes, les analogies et les différences entre la situation en imprégnation et celle en immersion. A trois exceptions près, les apprenants plébiscitent l'imprégnation (Q.5) et déclarent comprendre la plus-value (Q.8) et la finalité de la recherche en aval (Q.9).

Pour un tiers des apprenants (n=34), la brand review s'est révélée très (trop) exigeante par rapport au seuil de compétences déjà acquises. Malgré l'apport des entretiens tuteurés, certains aspects liés à la réflexion stratégique demeuraient difficilement abordables. Si le travail de la ZPD permet un apprentissage individualisé à un moment donné, il ne peut en accélérer le processus. Ce constat résulte des réponses « assez/4 ou tout à fait/5 » aux questions Q.11, Q.12 et Q.13 (par rapport aux entretiens tuteurés), Q.14 (articles sur Yammer), Q.19 et Q.20 (apport de l'atelier créatif).

Les commentaires spontanés se réfèrent à la durée de l'atelier créatif, à la division des équipes en duos, à la relation avec les account directors (Q.7) qui s'est plus ou moins bien déroulée suivant leur implication personnelle dans le projet (tant l'implication des apprenants que celle des account directors).

### 3.2. La perspective de l'agence

Si le monde professionnel de la communication et celui de l'enseignement supérieur se rencontrent aisément pour l'immersion d'apprenants dans des situations de stage, les coopérations impliquant un partage de données confidentielles et un échange d'expériences incluant tant l'agence que ses clients avec un groupe d'apprenants sous la tutelle d'un enseignant dans un processus d'imprégnation sont rares.

Pour l'agence, il s'agissait d'un projet pilote. L'évaluation comporte aussi bien des points positifs que des points à améliorer et ce, pour les deux parties.

Si les recommandations créatives étaient dans l'ensemble peu différenciées, les audits représentaient une plus-value et ont eu un apport stratégique. En vue d'optimiser l'input créatif, dans l'optique du renouvellement de cette expérience coopérative, l'agence propose de donner le briefing créatif à chaque équipe au début de l'atelier créatif, les étudiants ne pouvant définir les axes porteurs sur l'unique base de leurs analyses PESTE et SWOT, même complétées par les interviews.

L'évaluation interne effectuée par l'agence confirme les remarques de certains apprenants sur le rôle et les tâches assignées aux account directors: tous ne les ont pas remplis comme convenu initialement, ce qui a eu un impact (in)direct sur le

---

<sup>22</sup> Nous suivons la définition de Perrenoud pour qui le transfert est « la capacité d'un sujet de réinvestir ses acquis cognitifs - au sens large - dans de nouvelles situations ». (1997, p.6)

niveau d'analyse de ces équipes. De même, toutes les équipes d'apprenants n'ont pas présenté le même enthousiasme ni le même niveau de préparation ce qui n'a pas encouragé certains accounts directors à partager des informations plus pointues.

La triangulation des résultats permet de constater que les apprenants moins impliqués sont ceux dont les compétences précédemment acquises se sont révélées insuffisantes pour mener à bien ce projet professionnel.

### 3.3. La perspective de l'enseignant

Le concept de cette approche coopérative nous positionne tour à tour comme initiateur, négociateur, organisateur, instructeur, moteur, interface, facilitateur, inspirateur et évaluateur.

Ces rôles successifs amènent l'enseignant-médiateur à relever les défis suivants:

1. Le questionnement des développements de la profession de communicant en vue de la transmission des savoirs;
2. La maîtrise des contenus diversifiés (marketing et communication) des marques analysées;
3. L'identification de l'apprentissage en fonction de la ZPD de chaque apprenant pour un échange et un suivi constructif;
4. Le maintien de la motivation des apprenants;
5. L'articulation du métalangage de la communication en langue maternelle (néerlandais) et langues étrangères (français/anglais);
6. L'entretien du réseau professionnel (interventions d'experts);
7. La gestion des plannings;
8. La quantité de production à évaluer.

La finalité professionnalisante de la formation nous confronte directement à la problématique du transfert qui « mobilise des schèmes d'inférence, de généralisation, de résolution de problèmes, de raisonnement par analogie, schèmes qui constituent eux-mêmes des acquis et sont très inégalement construits selon les sujets » (Perrenoud, 1997).

Nous avons fortement ressenti ces inégalités auprès des 98 apprenants ce qui nous mène à conclure qu'une « compétence universelle de transfert » ne s'acquière pas, mais se développe, « au gré de l'expérience et de la réflexion sur l'expérience, des outils, des schèmes ou des postures mentales qui peuvent la faciliter » (Perrenoud, 1997).

#### 4. Discussion

Nous pouvons conclure que la brand review permet aux apprenants d'acquérir les connaissances, les aptitudes et les attitudes requises par les compétences liées au cursus P&MP. Elle leur offre également d'aborder la période de stage avec un avant-goût de ce qui les attend.

Pour l'enseignant et l'apprenant, la brand review est le lien avec le monde professionnel, avec le quotidien des agences de communication, avec les attentes et les demandes des annonceurs. Travailler en temps réel sur des marques en semi-immersion nous a naturellement menée à explorer les derniers développements en communication et à approfondir les stratégies et tactiques émergentes, mais aussi à questionner certaines approches et pratiques professionnelles –telles les grilles d'analyse de l'organisation des surfaces de ventes, les modélisations stratégiques des réseaux sociaux ou encore les analyses des dépenses médias- en les confrontant aux référentiels académiques, cela afin d'être à même de guider les étudiants dans l'acquisition des savoirs propres aux métiers de la communication. Cela suppose des objectifs clairement définis et une vision de « *ce qu'est le transfert de connaissances, et de la façon de l'observer* » (Perrenoud, 1997). Cela requiert des compétences particulières de la part de l'enseignant :

« Préparer les formés au transfert, c'est donc négocier un nouveau contrat didactique [...], les inviter à admettre qu'affronter l'inconnu, l'incertitude, le désarroi fait partie du métier d'élève, du métier de tous et pas seulement de ceux qui souffrent d'être toujours dépassés par ce qu'on leur demande. Ce n'est concevable qu'à la condition d'expliquer aux élèves ce qu'est le transfert et pourquoi il exige qu'on s'aventure hors des sentiers battus ».

Cette casuistique coopérative tuteurée qui permet d'accompagner les étudiants dans leur développement individuel, qui les fait devenir « *leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant* » (Houssaye, 1988, p.178), est un accomplissement prometteur du rôle de médiateur, de gestionnaire du savoir et organisateur d'apprentissage, dans le modèle triangle pédagogique « enseignant – apprenant – savoir », rôle qui est et demeure l'essence même de l'enseignement.

## Annexes

### Annexe 1 : Calendrier 2012-13 par semaine (Sem/date)

- 15/08: officialisation de l'accord de synergie
- Sem/04/09: accès MediaXim – budget média marques 2009-2012
- Sem/24/09: formation des équipes - répartition des marques –clausule de confidentialité – inscription sur Yammer - briefing - cours magistral: stratégie de recherche documentaire
- Sem/01/10: cours magistral: élaboration d'un plan de recherche – schéma d'observation – guide d'entretien (recherche qualitative) – élaboration d'enquêtes (recherche quantitative)
- Sem/08/10: suivi des plans de recherche - cours magistral: les théories publicitaires
- Sem/15/10: rendez-vous account responsable de la marque - cours magistral: briefings créatif et média – briefing Engagor
- Sem/22/10: atelier avec le stratège média en ligne de l'agence: approche des médias sociaux par les marques analysées
- Sem/29/10: interview avec l'account director – analyse des recherches documentaires et de terrain – rendez-vous client
- Sem/05/11: entretiens tuteurés (30 min par équipe) – orateurs
- Sem/12/11: cours magistral: les stratégies médias – Analyse part de voix/part de marché
- Sem/19/11: cours magistral: les plans, tactiques et budgets médias – orateurs
- Sem/26/11: entretiens tuteurés (30 min par équipe)
- Sem/03/12: cours magistral: les « insights » créatifs- équipes (duos): recommandation stratégique 2013
- Sem/10/12: atelier créatif
- Sem/17/12: finalisation et remise du dossier (audit et recommandation)
- Sem/07/01: présentation en français (L.S.) de la recommandation stratégique – feedback de l'account director et des enseignants

**Annexe 2: Formulaire d'évaluation de la brand review (BRR)**

(1=pas du tout/2=plutôt pas/3=neutre/4=assez/5=tout à fait)

Q.1.La brand review (BRR) est un exercice constructif pour acquérir les compétences d'un responsable en communication
Q.2.Le briefing de la BRR était clair
Q.3.Pour la BRR j'avais assez de connaissances en :
Q.3.1.méthodologie
Q.3.2.gestion
Q.3.3.marketing
Q.3.4.média planning
Q.4.Je comprends à présent à quoi sert une BRR
Q.5.J'aurais préféré travailler sur un cas fictif
Q.6.Coopérer avec une agence de communication m'a confronté à la déontologie de la profession
Q.7.Coopérer avec une agence m'a permis de comprendre comment elle fonctionne
Q.8.Les contacts avec l'agence et le client m'ont obligé à me préparer et me documenter pour les entretiens
Q.9.Je comprends à quoi sert un plan de recherche
Q.10.Les orateurs m'ont apporté de nouvelles perspectives
Q.11.Les entretiens tuteurés étaient stimulants
Q.12.Les entretiens tuteurés m'ont permis de progresser dans mon apprentissage de futur communicant
Q.13.Après l'entretien tuteuré je me sentais plus sur(e) de moi
Q.14.Les articles sur Yammer étaient pertinents pour mes recherches et mes réflexions
Q.15.Les données de MediaXim étaient indispensables pour l'analyse du plan média de la marque et de ses concurrents
Q.16.L'atelier sur les réseaux sociaux m'a permis de comprendre la stratégie en ligne de ma marque
Q.17.L'atelier créatif m'a permis de structurer l'audit de marque
Q.18.L'atelier créatif m'a permis de construire une recommandation stratégique
Q.19.Les créatifs m'ont fait avancer dans ma réflexion
Q.20.Les créatifs m'ont déstabilisé(e) par leurs commentaires
Q.21.L'atelier créatif m'a appris à rédiger un briefing créatif
Q.22.La BRR m'a permis de maîtriser les étapes de la stratégie de communication
Q.23.Je recommanderais la BRR comme préparation à la finalité de ma formation
Q.24.J'estime avoir acquis les compétences requises pour le cursus P&MP

## Bibliographie

- Cotton, A.-M. (1995, June). *Second language learning in practice*. Paper presented at the Sixth Annual Conference of the Moscow Association of Applied Linguistics on Language and the World of Its Users, Moscow, Russia.
- Cotton, A.-M. (2010). *Reclame en mediaplanning*. Antwerpen, Belgium & Apeldoorn, Netherlands: Garant.
- Hoogewijs, B., & Van de Velde, L. (2007, February). *Communicatiemanagement, Een onderzoek naar de kwaliteit van de professioneel gerichte bacheloropleiding Communicatiemanagement aan de Vlaamse hogescholen*. Bruxelles, Belgique: VLHORA.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 1). Berne, Suisse: Peter Lang SA.
- Imelman, J. D. (1982). *Inleiding in de pedagogiek. Over opvoeding, haar taal en wetenschap*. Groningen, Netherlands: Wolters-Noordhoff.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris, France: PUF.
- Leclercq, G. (2011). Les modalités de communication pédagogique. In P. Carré, & P. Caspar. (éds.). *Traité des sciences et des techniques de la formation* (3<sup>e</sup> éd., pp. 489-506). France: Dunod.
- Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage. *Sciences Humaines*, 81, 42-44
- Lendrevie, J., & Lévy, J. (2012). *Mercator 2013 - Théories et nouvelles pratiques du marketing* (10<sup>e</sup> éd.). Paris, France: Dunod.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris, France: ESF.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert. In Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (éds.). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (pp. 11-20). Lyon, France: CRDP.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Narcy, J.-P. (1998). La problématique "Action Research" / Recherche Action et le travail coopératif. *GERAS, ASp*, 19-22, 229-238.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Raynal, F., & Rieunier A. (1997) *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris, France : ESF.

Reboul, O. (1981). La Philosophie de l'éducation. Paris, France : PUF.

Resweber, J-P. (1995). *La recherche-action*. Paris, France: PUF.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Bordeaux, France: Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 183-200.

Roux, J-P . (2004). Le travail en groupe à l'école. *Cahiers pédagogiques n° 424*, 1-20. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-en-groupe-a-l-ecole>

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris, France: La Dispute.