

DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CRITIQUES ET VALIDATION DES SOURCES

Quels rôles pour l'éducation aux médias ?

Julien Lecomte¹

Ce travail, par le biais d'une expérience pédagogique simple, a pour objectif de mettre en perspective les rôles possibles de l'éducation aux médias au sein de l'enseignement, face aux nombreux enjeux contemporains, liés aux innovations technologiques, et en regard des impératifs de formation des jeunes à un « esprit critique ». Plus particulièrement, un dispositif pédagogique expérimental est analysé : il s'agit d'examiner les performances de jeunes avant et après discussion en groupe face à une activité d'évaluation de fiabilité des sources sur Internet. Ce test permet non seulement de constater des lacunes chez certains jeunes, mais aussi de déterminer qu'il ne suffit pas de créer un espace de discussion entre pairs pour qu'émerge à coup sûr une attitude plus critique envers l'information.

1 Julien Lecomte est titulaire d'un Master en information et communication, Finalité spécialisée « Médias, culture et éducation » de l'Université catholique de Louvain.

Cet article a pour objectif d'alimenter la réflexion à propos du rôle de l'éducation aux médias en matière de formation à l'« esprit critique », principe qui engendre un tel consensus qu'il se retrouve formulé dans les missions prioritaires de l'enseignement¹. Que peut-on attendre de cette discipline dans une société où les médias et leurs usages se multiplient de manière exponentielle ? Que peut-on envisager comme parcours didactique, en termes d'aptitudes concrètes, pour permettre aux jeunes de s'adapter et de tirer un profit intellectuel et relationnel des innovations technologiques, notamment d'Internet, ce média polymorphe qui véhicule tout et son contraire ?

Nous nous intéressons particulièrement ici à la problématique de la validation des sources : quel est l'état des compétences critiques des élèves à ce point de vue ? Quelles pistes envisager afin de favoriser leur développement ?

Pour construire une réponse à ces questions, cet article rend compte d'une étude quasi-expérimentale menée auprès d'adolescents en situation de recherche d'information sur Internet.

Dans un premier temps, nous y expliquons les délimitations nécessaires à notre étude, la position du problème, posant le concept de « métacognition » comme compétence à développer dans le cadre d'une activité d'évaluation de fiabilité des sources. Ensuite, nous exposons l'hypothèse et le dispositif mis en place pour mettre cette question de validation des sources en prise directe avec des faits, des performances et aptitudes observables. Nous développons enfin les résultats de cette investigation empirique de manière à mettre en évidence les enjeux et les limites des pédagogies proposées. Pour terminer, nous exposons certaines des nombreuses pistes de réflexion ouvertes dans ce domaine, posant des éléments de réponse à notre question de départ.

Position du problème

L'éducation aux médias fait le pari qu'il existe des parcours pédagogiques capables de susciter et d'attiser la réflexion du jeune, de

1 En Belgique, dans le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » du 24 juillet 1997.

manière à ce qu'il puisse émettre un jugement autonome, « critique », par rapport aux nombreuses (nouvelles) situations médiatiques auxquelles il est confronté¹. En effet, les innovations technologiques accentuent les enjeux en termes de risques (De Smedt, 1996), de fiabilité de l'information, de respect des droits d'auteurs, etc.

Nous limitons notre investigation à son pôle de validation des informations.

Deux voies peuvent être envisagées pour ce faire. Jacques Piette (1996, p. 78) énonce la problématique de la manière suivante : le concept de « critique », lorsqu'il concerne la question de la fiabilité de l'information, se réfère d'une part au fait de « nous interroger sur la crédibilité des sources ou la véracité de l'information » et d'autre part à l'objectif d'« améliorer certains aspects importants du processus de pensée ».

La première voie consiste à se focaliser sur la qualité des sources en soi, selon les critères de la critique historique. La seconde s'intéresse davantage aux processus et aux démarches de pensée qui favorisent le choix d'une source fiable². Il n'est pas question de s'affranchir de l'une ou l'autre piste, au contraire, mais notre choix se porte davantage sur une expérience relative à la deuxième proposition. C'est en effet dans l'optique de favoriser des attitudes de pensée indépendamment de telle ou telle situation particulière connue – certaines situations n'existant par ailleurs pas encore, étant donné le développement technologique – que prend place l'éducation aux médias.

Afin de comprendre le potentiel de ce développement d'une attitude critique par rapport aux médias, nous allons ici examiner les résul-

1 Ces délimitations résument un ensemble de considérations communes à plusieurs définitions de l'éducation aux médias. Cf. notamment Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (2003), Piette (1996, p. 64).

2 Même en nous accordant sur une définition généraliste du concept de « critique », nous constatons directement la dualité de la problématique. Le contenu, la valeur de l'assertion d'une part ; l'examen, le questionnement, la relation réflexive d'autre part : « [...] examen d'un principe ou d'un fait, en vue de porter à son sujet un jugement d'appréciation [...]. Elle est définie par Kant en ce sens large : « un libre et public examen » [...] On appelle en ce sens esprit critique celui qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion, tant au point de vue de son contenu (critique interne) qu'au point de vue de son origine (critique externe) » (Lalande, 2006).

tats obtenus à la suite de l'expérimentation d'une pédagogie possible de cette discipline. Pour cela, nous avons mis en place un dispositif simple, évoqué par Jacques Piette (1996, p. 106, p. 140) : il s'agit de créer une situation dans laquelle les élèves seraient amenés à discuter, à échanger leurs points de vue, selon une consigne qui les pousserait à rendre compte de leurs processus, leurs démarches de pensée.

Hypothèse et dispositif

Nous partons du postulat que l'esprit critique est quelque chose que l'on peut susciter. Réduit à notre cadre spécifique relatif à la fiabilité de l'information, il concerne des démarches de pensée permettant de réaliser une tâche de validation des sources. Un de ces processus est désigné comme fondamental : la métacognition. Marc Romainville la définit comme « régulation de sa cognition » (Romainville, 1993, p. 21). Nous retrouvons l'idée d'une pensée autonome, qui se donnerait ses propres lois. Il convient de s'accorder concernant ce terme, notamment dans le but de le rendre observable. Jacques Piette (1996, p. 140) distingue à ce sujet trois habiletés métacognitives :

- Planification du processus de pensée
- Contrôle du processus de pensée
- Evaluation du processus de pensée.

Jacques Piette, ainsi que d'autres « penseurs de la métacognition »¹, notamment Jacques Boisvert ou Marc Romainville, se rejoignent par ailleurs : si l'on arrive à créer une situation incitant les élèves à un retour réflexif sur leur activité, c'est-à-dire à (se) rendre compte de leurs cheminement de pensée, leur performance à une tâche donnée se verra accrue.

Il nous a semblé judicieux de partir des jeunes et de leurs pratiques, de la situation concrète vécue lors d'une confrontation à un média donné : « Il apparaît [...] indispensable de fonder cette éducation aux médias sur l'expérience des jeunes plutôt que de leur imposer une approche qui ne correspond pas à leur inclination spontanée » (Piette, 2007, p. 14).

1 Entendre ce concept comme conscience de ses processus de pensée, régulation de sa cognition, préparation, contrôle et évaluation de ses démarches de pensée. Cf. notamment Piette (1996), Romainville (1993) et Boisvert (1999).

En pratique, des élèves – dont l'échantillon sera précisé *infra* – ont sélectionné individuellement cinq sites qu'ils ont jugés fiables à propos d'un thème imposé. Ils ont ensuite été réunis en groupes de quatre et explicitement invités à les confronter, les discuter ensemble, pour finalement en retenir à nouveau cinq, parmi ceux qu'ils ont préalablement choisis.

Nous n'avons par conséquent observé l'esprit critique relatif à la fiabilité des sources que par rapport à Internet car c'est sans doute le médium le plus représentatif des enjeux¹ qui concernent l'éducation aux médias.

L'hypothèse qui a permis d'évaluer le dispositif pédagogique est la suivante : lorsque l'on incite ces jeunes à rendre compte en groupe de leurs méthodes et démarches de pensées suite à une tâche de recherche sur Internet, leur performance critique – entendue ici comme résultat de la capacité à sélectionner des sources estimées fiables concernant une thématique donnée lors d'une tâche – augmente.

L'idée est que la prise de conscience réflexive émergerait naturellement d'une telle discussion.

Concrètement, les élèves ont du opérer une recherche concernant l'ouvrage de Michel Foucault (1975), *Surveiller et punir*. Pour évaluer l'hypothétique amélioration suite à la discussion groupale, il a fallu attribuer un degré de fiabilité à chacun des sites retenus par les élèves. Cette tâche a été proposée à quatre évaluateurs sélectionnés pour leur compétence dans les domaines des sciences sociales, de la philosophie et de la critique historique. La grille d'évaluation qui leur a été proposée figure en Table 1. L'idée directrice de cette méthodologie a été de préférer un point de vue intersubjectif et interdisciplinaire plutôt que l'application d'une grille exclusive.

1 Trois faits ont guidé ce choix. Premièrement, Internet fonctionne comme un « multi-média », comportant du texte, mais aussi des images et des sons. Deuxièmement, et cela est lié, en tant que technologie en constante évolution, il engendre sans cesse de nouvelles situations et nécessite par conséquent une constante adaptation de la part de l'utilisateur. Enfin, c'est un média extrêmement utilisé par les jeunes, c'est pourquoi nous considérons qu'il recouvre la plupart des enjeux contemporains de l'accès de ces derniers à l'information.

Pas du tout fiable		Plutôt pas fiable		Peu fiable		Plutôt fiable		Très fiable
0	1	2	3	4	5	6	7	8

Table 1 : Prototype de la grille d'évaluation des sites sur une échelle numérique

Le test de ce dispositif pédagogique a mobilisé quarante-quatre élèves d'une même tranche d'âge (cinquième secondaire générale)¹. Chaque élève a dû opérer pendant une heure une tâche de recherche individuelle et retenir cinq sites, ce qui a par conséquent généré quarante-quatre fiches individuelles.

Ensuite, des groupes de quatre ont été formés parmi ces élèves. Ils ont alors reçu la consigne explicite de discuter de leurs résultats dans le but de déterminer les cinq sources les plus fiables parmi celles qu'ils ont préalablement sélectionnées seuls. Pour cette tâche, ils ont à nouveau disposé d'une période d'une heure. Cela a donc impliqué la production de onze fiches « groupales ».

C'est alors que sont intervenues les personnes qui ont dû évaluer la pertinence des sites en tant que spécialistes, le « jury d'experts ». Chacun d'entre eux, indépendamment des autres, a examiné chaque site et y a attribué une appréciation allant de « pas du tout fiable » à « très fiable », selon la Table 1. Les appréciations des quatre experts ont ensuite été recoupées, pour être exprimées en moyenne sur huit points. Cette qualification des sites a servi de référence pour évaluer et comparer la performance des élèves, selon les fiches rendues individuellement puis en groupes de quatre.

Résultats

Les chiffres obtenus à la suite des notes des experts permettent de nombreuses comparaisons et considérations. Nous présentons ceux-ci dans la Table 2. Ce qu'ils permettent d'observer nous mènera d'abord à nous attarder sur des remarques générales concernant le niveau des élèves. Ensuite, nous développerons plus en détail la signification des

1 Les quarante-quatre élèves n'ont pas pris part au test au même moment. L'expérience s'est en réalité déroulée en deux salves, avec deux classes d'une vingtaine d'élèves chacune.

résultats par rapport à notre hypothèse. Enfin, nous lancerons des pistes explicatives et évoquerons les nuances possibles de cette recherche.

Quantification des performances individuelles	Moyenne des performances individuelles par groupe de travail (4 individus)	Ecart-type des performances individuelles par groupe de travail (4 individus)	Quantification des performances groupales			
3,35	3,0875	0,42695628	3,75			
2,45						
3,3						
2,2						
3,2						
2,6	3,025	0,32787193	3,45			
2,95						
3,35						
2,85						
2,95						
2,8	3,2125	0,69447222	4,05			
4,25						
3,35						
1,65						
3,5						
2	2,625	0,9367497	2,4			
3,55						
2,35						
3,4						
3,15						
3,85	3,1125	0,53443896	4,55			
3,35						
2,7						
2,65						
2,15						
3,15	3,1375	0,57209411	2,9			
1,85						
2,9						
4,4						
3,25						
2,7	2,5125	0,61288253	2,5			
3						
3,2						
3,9						
2,15						
4,15	3,3375	0,74316328	3,45			
2,1						
3,05						
2,55						
3,95						
3,9	2,9125	0,79306893	3,15			
3,35						
2,1						
3,65						
3,25						
3,25	3,25	0,79895765	4,7			
2,1						
3,65						
Somme = 44 résultats individuels				MOYENNE 44 individus = 3,05113636	ECART-TYPE 44 individus = 0,6602051	MOYENNE 11 groupes = 3,41818182
						ECART-TYPE 11 groupes = 0,78558027
Performance max. = 4,4 Performance min. = 1,65			Performance max. = 4,7 Performance min. = 2,4			

Table 2. Résultats (performances sur huit points) obtenus suite à la tâche, avec moyenne, notes maximales et minimales, et écart-type.

Considérations globales

Les performances des élèves sont plutôt faibles : ceux-ci accordent leur confiance à des sites jugés assez peu fiables par les évaluateurs. La moyenne de la note des élèves est proche de trois points, soit une appréciation globale entre « plutôt pas fiable » et « peu fiable ». En d'autres termes, ils ont choisi globalement des sources peu fiables. Peu d'élèves se démarquent, et ne le font que de manière peu significative : quoi qu'il arrive, aucun d'entre eux ne recueille plus de cinq points.

Cette faiblesse des performances se voit vérifiée que ce soit individuellement ou en groupes, ce qui nous mène au second point de notre développement.

Absence d'une amélioration significative suite à la discussion groupale

Rappelons notre hypothèse : nous avons imaginé qu'après discussion en groupes restreints, une des manières de susciter leur esprit critique, la performance des élèves testés se verrait accrue. Or, lorsque l'on compare les notes obtenues individuellement à celles obtenues en groupes, on constate une amélioration globale extrêmement faible, due éventuellement au hasard. Effectivement, la moyenne des résultats obtenus après constitution des groupes n'est que de 3,42 points contre 3,05 individuellement. Ces chiffres sont peu concluants¹. Avec d'aussi faibles résultats, nous ne pouvons pas conclure à une amélioration véritablement perceptible. Lorsque l'on compare les résultats groupe par groupe, la situation est quasiment la même : une amélioration, si on la considère comme étant présente, reste statistiquement peu signifiante. Les élèves en bénéficient d'ailleurs différemment : seuls ceux qui avaient une note extrêmement basse (un point ou deux) se voient gratifiés d'une amélioration perceptible. D'autres (individus ou groupes) voient au contraire leurs notes chuter.

1 Les données sont distribuées selon une loi normale (tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk). Dès lors, en y appliquant un test de Student pour échantillons appariés (différences appariées), on ne peut rejeter l'hypothèse selon laquelle la différence observée dans l'échantillon n'est pas significative pour la population de référence ($p = 0,103$).

Interprétation et discussion des résultats

Comment expliquer la non-amélioration des élèves ? Plusieurs facteurs entrent en compte. Tout d'abord, il convient de noter la rapidité avec laquelle ils ont effectué les deux tâches. Si en deux heures seulement, celles-ci peuvent paraître difficiles à réaliser par des élèves de cinquième secondaire, il faut balayer cet argument : en effet, la plupart d'entre eux sont loin d'avoir mis tout le temps imparti à profit. De même, il faut signaler que parfois, un groupe a complètement rejeté des sources très fiables (sept ou huit points) sélectionnées par l'un ou l'autre de ses membres.

Pour comprendre les mauvais résultats obtenus, ainsi que l'absence d'amélioration les concernant, on ne peut se référer à une seule cause : non prise en compte des consignes, incapacité à repérer des indices de pertinence présents sur le site, manque de connaissances contextuelles, confiance aveugle en la première information trouvée, etc. Les causes sont très diverses, les carences aussi... C'est pour cette raison que le retour critique et les prolongements de cette expérience sont multiples.

Retour critique et prolongements de l'expérience

Nous nous focaliserons sur deux axes : d'une part, sur celui du dispositif pédagogique mis en place, soit sur le choix d'une activité de groupe pour réfléchir à la fiabilité des sources, et d'autre part sur les prolongements possibles de l'expérience.

Le dispositif en tant que tel : une « bonne pratique pédagogique » ?

Deux types de limites sont à envisager : d'un côté, celles imputables au dispositif expérimental ; de l'autre, celles relatives à la situation pédagogique en tant que telle.

Premièrement, il est légitime de se demander *a posteriori* si l'absence d'amélioration statistique significative des performances des élèves n'a pas été en partie conditionnée par les modalités de la tâche elle-même. Autrement dit, l'effet éventuellement positif de la discussion n'a-t-il pas été masqué par le fait que les groupes ont été contraints

de choisir leurs cinq « meilleures sources » parmi des sites en moyenne peu fiables ?

Cette limite mérite d'être tempérée. En effet, la plupart des groupes ont disposé de sites estimés à au moins cinq points, ainsi que d'autres à un point ou moins. Nous pouvions donc gager qu'ils éliminent tous ceux à très faible pertinence et qu'ils sélectionnent tous les sites les plus pertinents dont ils disposaient ; or, cela n'a majoritairement pas été le cas.

Cette problématique inhérente au dispositif invite quoi qu'il en soit à prendre en compte d'autres types d'expérimentations similaires, dans lesquelles les élèves devraient par exemple effectuer une seconde recherche individuelle après discussion plutôt que d'opérer une sélection parmi des sites préalablement sélectionnés. Les données empiriques produites par de telles études permettraient sans doute de préciser les résultats obtenus.

Deuxièmement, envisageons la question suivante : sommes-nous face à une situation pédagogique permettant véritablement le retour réflexif ? En effet, si les « penseurs de la métacognition » précédemment cités¹ semblent s'accorder pour dire que le retour critique et argumenté à propos des choix lors d'une tâche engendre une amélioration des performances, ici, nous n'en constatons pas. Plutôt que de remettre en cause tout un courant d'études, il semble judicieux de s'interroger sur le véritable investissement intellectuel des jeunes lors de la situation collective. La dynamique de ces groupes, comme les phénomènes de leadership, posent question. Un groupe typique nous conforte dans cette idée : ses membres ont opéré un choix facile, après quelques minutes seulement, sans discussion. L'un d'entre eux a décrété qu'ils allaient prendre chacune des premières sources retenues par les membres de son groupe et sélectionner la cinquième au hasard.

La question de la causalité peut se poser autrement : il est fort probable qu'il se soit produit des événements qui font que la non-amélioration, malgré l'augmentation éventuelle du retour réflexif, a pu être causée par d'autres variables que celles manipulées (justement, par exemple, le phénomène de groupe).

Dès lors, quels enjeux pouvons-nous retirer de ces considérations ? D'une part, il ne faut pas oublier les aptitudes générales, logiques et

1 Jacques Boisvert, Jacques Piette et Marc Romainville. Cf. *supra*.

relationnelles, c'est-à-dire un socle de compétences communes à plusieurs disciplines, disposant correctement les élèves par rapport à une tâche de ce type : la mauvaise note de ceux-ci n'est peut-être pas imputable uniquement à la problématique de la métacognition. D'autre part, il faut noter que si cette pédagogie n'a pas fait ses preuves dans cette étude, aucune pédagogie n'est bonne en soi : il convient de les combiner, de les évaluer et de les ajuster en conséquence, si possible sur le long terme.

Prolongements

Il serait sans doute enrichissant de répéter l'expérience avec des sujets plus âgés, afin notamment de vérifier la difficulté de la tâche. De plus se pose la question de la maturation des compétences, des attitudes de questionnement éventuellement suscitées par le dispositif : un enrichissement à long terme n'est pas exclu. Il se peut que les jeunes aient été sensibilisés par la simple confrontation à la question de la fiabilité de leurs sources. Il conviendrait dès lors d'envisager une expérience qui accompagne des jeunes sur la durée pour enfin comparer leurs résultats avec d'autres jeunes qui n'auraient pas reçu cet accompagnement.

De surcroît, sachant que certains groupes ou individus ont vu leurs performances chuter après discussion, tandis que d'autres ont progressé, il serait intéressant de construire un dispositif d'analyse qualitative des comportements lors des échanges en groupes. Celui-ci permettrait peut-être de déceler des attitudes bénéfiques pour le développement des compétences critiques.

Enfin, une expérimentation similaire pourrait être réitérée en permettant aux élèves de choisir individuellement de nouvelles sources, de manière à neutraliser les biais éventuels d'une sélection conditionnée après discussion groupale.

Conclusions

Pour terminer, nous allons tenter de déterminer les apports pour l'éducation aux médias, et les éventuels rôles et pistes qu'il serait intéressant d'exploiter. Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'évaluation de la pédagogie testée, afin d'examiner s'il faut l'écarter ou non des futures études et activités didactiques. Ensuite, nous traiterons de la légitimité de notre questionnement, à propos des rôles de l'éduca-

tion aux médias en termes de retour réflexif par rapport à la validation des sources. Dans cette optique, nous nous demanderons quel est l'état actuel de l'enseignement concernant la relation aux médias : n'y a-t-il pas du chemin à faire à ce point de vue ? Après cela, nous évoquerons la question des usages d'Internet. Enfin, nous élargirons l'horizon, de façon à mettre en évidence les voies multiples et la richesse de l'investigation dans le domaine.

Abandonner le dispositif pédagogique mis à l'épreuve ?

Nous venons de considérer qu'on ne pouvait pas dire, à la lumière des résultats obtenus sur base de notre échantillon, que la situation pédagogique étudiée est bonne en tant que telle : il ne suffit pas de laisser des jeunes discuter entre eux pour qu'émerge à coup sûr un point de vue critique à propos des médias. Néanmoins, il se peut qu'elle ait un potentiel de sensibilisation, et ce à au moins deux niveaux. Premièrement, au point de vue interpersonnel : par la confrontation à des avis divergents, il est possible qu'elle permette une sorte de décentration, que les élèves y trouvent une première occasion pour relativiser leur point de vue. Peut-être des compétences critiques apparaîtraient-elles, si l'expérience venait à se répéter. Deuxièmement, la tâche contient en elle-même l'interrogation explicite par rapport à la validation des sources : cette question leur a été posée telle quelle, à l'encontre de l'idée que la fiabilité de l'information est quelque chose qui va de soi.

Par conséquent, si ce dispositif n'est pas une solution miracle, il est vraisemblable qu'il ne lui manque que quelques ajustements pour devenir un bon adjuvant pédagogique : peut-être aurait-il suffi de coordonner les différents groupes et de guider leurs discussions¹, ou encore de leur fournir préalablement un socle d'outils les aidant dans leur tâche² pour obtenir un niveau bien plus élevé lors de la réalisation de celle-ci. On peut envisager par exemple une grille de questions à se poser au préalable à propos des différents sites (Qui a produit le document ? Quel en est le destinataire hypothétique ? Quel est son contenu ? Quel en est le but ?). En d'autres termes, l'apprentissage pourrait hypothétiquement s'avérer fructueux si la situation était davantage cadrée.

1 Canalisation des phénomènes de leadership, cadrage des relations,...

2 Sensibilisation à des indices de pertinence des sites, à des grilles d'analyse évitant l'arbitraire lié à la préférence envers la première information remarquée,...

Pour cela, nous y reviendrons, il conviendrait de mieux définir les aptitudes réelles attendues des élèves.

Légitimité de la démarche : situation actuelle *versus* besoins réels

Cela nous mène à notre second point : les lacunes constatées chez les élèves testés renforcent la légitimité de l'éducation aux médias dans un sens classique, à l'encontre de l'illusion du sens commun qui voudrait que les élèves aient un savoir inné par rapport à Internet. Jacques Piette (2007, p. 7) va dans ce sens :

Une information aussi fiable que... celle des autres médias.

Les jeunes n'interrogent pas spontanément la crédibilité et la fiabilité de l'information. Pour eux, la question n'est pas plus pertinente en ce qui concerne Internet que les autres médias (le livre, la presse, la télévision, etc.) [...] Ils s'en remettent à leur « bon sens ». Les jeunes ont peu conscience des motivations qui président à la création de sites Web, et leur esprit critique à cet égard est très peu développé. Certaines études constatent que, interrogés sur leur capacité de discerner la valeur, la crédibilité et la qualité de l'information trouvée sur le Net, les jeunes avouent ne pas toujours disposer d'outils leur permettant d'évaluer judicieusement les contenus en ligne. Ils se disent favorables à l'idée d'y être mieux préparés.

Effectivement, si les jeunes baignent dans ces technologies au point qu'ils maîtrisent souvent mieux l'outil que les adultes, ils ne développent pas pour autant un sens critique par rapport à celui-ci. Il paraît par ailleurs logique que face à une innovation constante (et les mutations de la société qui l'accompagnent), les jeunes, non préparés, n'aient pas les outils nécessaires pour se forger une opinion distanciée. L'enjeu est bel et bien présent.

L'éducation aux médias apparaît donc comme une nécessité renforcée par rapport à ce contexte de mutations technologiques profondes de la société. Néanmoins, nous avons vu aussi combien il peut s'avérer difficile de se contenter d'une « recette » qui fonctionne pour tous avec certitude. La question de la cohérence pédagogique est ouverte : l'éducation aux médias doit-elle prendre place dans une optique indépendante ou complémentaire des autres types de cursus ? Sous quelle forme le doit-elle ? On pourrait poser le problème d'une

autre manière, en s'interrogeant sur les programmes actuels et sur la place de l'éducation « multimédia » dans ceux-ci : ne fait-on pas plus de l'éducation « par les » médias qu' « aux » médias ? Quelle fonction remplissent les cours d'informatique ? Il y a fort à parier, comme le fait Jacques Piette (2007, p. 14), que ces cours s'échinent davantage à apprendre à se servir d'un traitement de texte ou d'un tableur, par exemple, qu'à une véritable éducation critique aux médias, à ses contenus et spécificités :

Trop souvent, la seule perspective pédagogique que l'on propose est purement techniciste : on se limite à une formation axée sur la maîtrise des outils. Or les recherches le disent clairement, les jeunes parviennent rapidement par eux-mêmes à maîtriser la technologie – ils sont souvent plus compétents que les adultes – mais on déplore qu'ils ne fassent pas montre d'esprit critique.

La question est : dans quelle mesure ces programmes ne sont-ils pas redondants par rapport aux savoirs et pratiques dont un jeune dispose, par rapport à ce qu'il apprend par lui-même et grâce à ses pairs ?

Des usages

La problématique qui en découle est cruciale, c'est celle des usages d'Internet et des autres médias. Des études à propos de l'appropriation sociale des technologies s'avèrent donc très riches en apprentissages. C'est le cas de l'enquête Mediappro (2006, p. 3) :

Si ces recherches [sur Internet] sont motivées par des intérêts individuels, comme trouver des informations sur des jeux, les adolescents exploitent aussi abondamment Internet pour réaliser leurs travaux scolaires. Les problématiques liées à ces usages, comme le copier/coller ou la fiabilité des informations trouvées, semblent ne pas laisser les jeunes internautes indifférents.

Cette citation, accompagnée d'autres considérations de l'étude en question, souligne aussi que, malgré un discours souvent marqué par les critiques des adultes à propos d'Internet, les jeunes semblent avoir une pratique très intuitive de la recherche sur le web, basée principalement sur la découverte seul ou l'apprentissage entre amis. Ceux-ci se sont avérés insuffisants pour développer une attitude performante de critique

de l'information, dans le cadre de notre dispositif. Dès lors, le problème est le suivant : comment partir de ces savoirs informels pour mener l'élève à se construire une maîtrise plus efficace de l'outil ?

Un enrichissement pluridisciplinaire et de nouvelles définitions

Bien que l'on pourrait en citer d'autres, notons encore deux pistes pour terminer de nourrir la réflexion sur les rôles de l'éducation aux médias dans la formation à l'esprit critique. La première est l'enrichissement pluridisciplinaire. En effet, notre expérience s'est nourrie de sources qui sont propres au domaine de l'éducation aux médias, fort développée au Québec, mais aussi de documents issus du monde pédagogique, ainsi que de la critique historique et des théoriciens de la communication. Nous avons notamment esquissé l'idée de « méta-cognition », mise en rapport avec la fiabilité des sources. L'éducation aux médias, par son investigation, pourrait engendrer la création de concepts et de démarches extrêmement intéressants pour tous les domaines de l'enseignement. Dans le prolongement de ces considérations, la seconde piste de réflexion est la suivante : l'éducation aux médias pose intrinsèquement la question d'une nouvelle définition de l'esprit critique -pluridisciplinaire, en termes utilitaristes, de compétences-, notion extrêmement consensuelle, mais pour laquelle on peine à trouver des éléments permettant sa réalisation concrète.

Références

- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- De Smedt, T. (2004). Risques et communication : la communication dangereuse. *Recherches en communication*, 22, 7-10
- Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs. (2003). *La médiation des savoirs*. Louvain-la-Neuve. p. 30. Disponible à : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/comu/documents/Brochure2003.pdf>
- Lalande, A. (2006). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie : Texte revu par les membres et correspondantes de la Société Française de Philosophie et publié avec leurs corrections et observations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mediappro. (2006). *Utilisation et usage d'Internet (Résultats Belgique)*. Disponible à : <http://www.media-animation.be/IMG/pdf/Mediappro-Belgique-Resultats.pdf>
- Piette, J. (1996). *Education aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.
- Piette, J. (2005). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? *Recherches en Communication*, 23, 231-255.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck (Coll. « Pédagogies »).