

CHAPITRE 5

L'éducation aux médias à la lumière des données probantes¹

Par Mario Richard

Introduction

L'éducation aux médias se présente comme un projet social reposant sur une démarche pédagogique qui s'appuie à la fois sur les approches critiques en éducation et en communication. Voici près de trente ans que l'éducation aux médias positionne généralement l'apprenant comme un sujet connaissant et autonome. Selon cette perspective, elle préconise le recours à une démarche devant permettre aux élèves de développer un niveau de confiance en soi et de maturité suffisants, à partir desquels ils peuvent poser un jugement critique sur des contenus médiatiques. Un consensus se dégage des écrits en éducation aux médias indiquant que, pour atteindre ces objectifs, les enseignants devraient privilégier une pédagogie centrée sur l'apprenant². Le principe directeur de ce type de démarche est que les activités pédagogiques doivent graviter autour de la réalisation de tâches authentiques orientées vers les intérêts des élèves qui dirigent eux-mêmes leurs apprentissages.

Toutefois, comme l'expliquent Landry et Basque³, l'éducation aux médias pose une double problématique au milieu scolaire. D'une part, elle sollicite la capacité de l'école à s'adapter aux changements technologiques sur le plan curriculaire — soit le « quoi

¹ Landry, N., Letellier, A.-S. (Dir.). *Éducation aux médias : fondations, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université de Montréal, 2016.

² LANDRY, Normand et Joëlle BASQUE, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication » *Communiquer*, vol. 15, 2015, p. 47-63.

³ Ibid.

enseigner » en éducation aux médias — et au niveau pédagogique — soit le « comment enseigner » par les médias — particulièrement à travers les technologies numériques. D'autre part, elle sollicite également la capacité de l'école à préparer les élèves à composer avec un univers médiatique complexe et changeant. Le projet de recherche *Jeunes canadiens dans un monde branché (JCMB)* amorcé en 1999 par l'organisme HabiloMédias illustre bien la pression grandissante qu'exercent les changements technologiques sur le milieu scolaire :

À l'époque, seulement 36 % des Canadiens étaient branchés à Internet. Facebook, Skype et YouTube n'existaient pas encore [...] Il était même difficile de recruter des jeunes pour nos groupes de discussion, parce que très peu d'entre eux avaient d'expérience dans le monde virtuel. Quatorze ans plus tard, soit en 2013, presque tous les élèves que nous avons interrogés avaient accès à Internet à l'école et hors de l'école. Les médias sociaux sont omniprésents dans leur vie [...] Environ la moitié des élèves de 4^e année se connectent à Internet par des ordinateurs portatifs, des lecteurs MP3 et des consoles de jeu; en 11^e année, les trois quarts des élèves se connectent par des téléphones intelligents et autres appareils portatifs. [...] Et pour la première fois, les jeunes utilisent plus Internet que la télévision⁴.

Bien que, traditionnellement, l'éducation aux médias ait toujours poursuivi un objectif de conscientisation des élèves à un certain nombre d'enjeux liés aux médias, pour assurer sa légitimité dans le milieu scolaire face à ce tsunami numérique, il s'avère essentiel qu'elle contribue également plus largement au développement des compétences inhérentes à la littératie médiatique, « soit la capacité à lire, à analyser, à évaluer et à créer des médias dans diverses formes et à développer leur pensée critique »⁵. C'est par l'entremise de

⁴ STEEVES, Valerie, « Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Tendances et recommandations », HabiloMédias, Ottawa, 2014.

⁵ Conseil canadien pour l'apprentissage cité par LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN, « La littératie médiatique à l'école: une (r)évolution multimodale » *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, no 1, 2013, p. 71-89.

l'éducation aux médias que l'école peut mieux outiller les élèves pour composer avec les formats de communication qui émergent de ces nouveaux environnements médiatiques.

À l'ère de digitalisation massive qui prévaut actuellement, la pédagogie centrée sur l'apprenant préconisée en éducation aux médias apparaît fournir un cadre tout désigné pour favoriser les apprentissages en littératie médiatique de ces nouveaux élèves dits de la « génération numérique », désignés sous le vocable anglophone de *digital natives*. Il s'agit de ces jeunes pour qui l'apprentissage devrait être un jeu et pour qui l'école devrait servir à socialiser plutôt qu'à apprendre, parce qu'ils possèderaient les habiletés naturelles pour construire leurs connaissances à partir de différentes sources d'informations multimédias. Cette nouvelle génération d'élèves aurait développé une facilité à communiquer avec les technologies, ainsi qu'une capacité spontanée à résoudre des problèmes de manière créative en s'appuyant sur l'aisance qu'ils possèdent à effectuer plusieurs tâches simultanément, ce qu'on appelle en anglais le *multitasking*⁶. Le rôle de l'enseignant serait alors de créer de riches environnements d'apprentissage multimédias en classe, à partir desquels les élèves pourraient apprendre par eux-mêmes, dans le cadre de productions médiatiques variées qu'ils réaliseraient en équipe.

Abordées sous une perspective scientifique, de telles assertions soulèvent toutefois d'importantes questions. D'une part, existe-t-il des recherches solides confirmant l'existence de cette nouvelle « génération numérique » ayant procédé à l'analyse des implications de ce phénomène sur le milieu scolaire? D'autre part, disposons-nous de

⁶ VEEN, Wim et Ben VRAKKING, *Homo Zappiens, growing up in a digital age*, Network Continuum Education, Londres, 2006.

données permettant de vérifier si une pédagogie centrée sur l'apprenant peut aider les élèves à développer les habiletés de la pensée critique en littératie médiatique, habiletés qui constituent la pierre d'assise d'une éducation aux médias? Bref, étant donné les caractéristiques de la génération actuelle d'élèves, quel type d'intervention pédagogique apparaît le plus favorable au développement de la littératie médiatique en salle de classe?

L'intention poursuivie par ce chapitre est précisément de répondre à ces différentes questions. Pour ce faire, dans un premier temps, nous introduisons le concept de données probantes à partir desquelles nous procéderons à une analyse rigoureuse du phénomène de la génération numérique et de ses incidences sur les apprentissages scolaires. Puis, toujours dans la même perspective, nous verrons ce que révèlent les résultats de deux méta-analyses sur les interventions éducatives les plus efficaces à mettre en place pour favoriser le développement de la pensée critique en littératie médiatique chez les élèves, tant au niveau curriculaire que pédagogique. En conclusion, à la lumière de ces différentes données de recherche, nous identifierons ce qui nous apparaît constituer le plus grand défi auquel est confrontée l'éducation aux médias dans le contexte québécois.

Une littératie médiatique basée sur des données probantes

Bien que la numérisation accélérée des médias puisse constituer une occasion de légitimer la littératie médiatique dans le milieu scolaire, pour faire sa place à l'école et fournir aux élèves des outils qui peuvent réellement favoriser leur réussite à l'ère du numérique, l'éducation aux médias doit proposer aux enseignants des stratégies pédagogiques éprouvées et applicables en salle de classe. Il faut cependant reconnaître

qu'actuellement, le métier d'enseignant est encore largement basé sur les qualités personnelles, l'intuition, l'expérience et la tradition, ce qui le rend fragile aux dérives pédagogiques non avérées. Ainsi, Vaughn et Dammann⁷ soutiennent que l'enseignement se compare plutôt à un métier d'artisan qu'à un art. Ils soulignent toutefois que les connaissances artisanales reliées à un métier sont supérieures à d'autres formes de savoirs comme la superstition ou le folklore parce que, entre autres, celles-ci sont compatibles avec les connaissances scientifiques avec lesquelles elles peuvent être plus facilement intégrées.

Or, il existe un courant de recherche en éducation qui permet d'intégrer les connaissances artisanales du métier d'enseignant aux connaissances scientifiques issues des études sur le processus d'apprentissage, en s'appuyant sur des données probantes recueillies directement en salle de classe⁸. De fait, depuis quelques années, les sciences sociales entrevoient les bienfaits d'une pratique fondée sur les données probantes : « Quand on parle de pratique fondée sur les données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques »⁹. Pour préciser, on ajoutera que :

Les données probantes sont les renseignements qui se rapprochent le plus des faits d'un sujet. La forme qu'elles prennent dépend du contexte. Les résultats d'études de haute qualité, qui reposent sur une méthodologie appropriée, sont les

⁷ VAUGHN, Sharon et DAMMANN, James E., « Science and sanity in special education » *Behavioral Disorders*, vol. 27, 2001, p. 21–29.

⁸ RICHARD, Mario et Steve BISSONNETTE, « Le cours en ligne *L'enseignement efficace : fondements et pratiques*. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants? Une étude exploratoire». *Formation et profession*, vol. 21, no 2, 2013, p. 88-104.

⁹ LA ROCHE, Michèle, *Vers une pratique fondée sur les données probantes*, Document d'information, Université d'Ottawa, 2008, p.2.

données probantes les plus précises. Comme les recherches sont souvent incomplètes et parfois contradictoires ou non disponibles, d'autres catégories de renseignements sont nécessaires pour les compléter ou les remplacer. Les données probantes constituant la base sur laquelle se fonde une décision sont composées de multiples formes de données, combinées de manière à établir un équilibre entre rigueur et convenance, le premier de ces deux aspects étant toutefois préféré au deuxième.¹⁰

Avec le passage à l'ère numérique, un consensus se dégage actuellement sur le fait que les élèves ont autant besoin de saisir le langage visuel et interactif que le langage écrit utilisés dans les médias pour comprendre les messages qui y sont diffusés, mais qu'ils doivent aussi apprendre à faire preuve d'une pensée critique sur la façon dont ceux-ci sont véhiculés. Ce changement de paradigme en éducation aux médias contribue à créer un espace propice au développement de la littératie médiatique dans les écoles. Puisque la littératie peut être considérée comme la raison d'être du milieu scolaire, maintenant que les médias peuvent s'y enchâsser, il apparaît encore plus légitime de développer la littératie médiatique à l'école¹¹.

Pour ce faire, il importe de proposer aux enseignants des stratégies pédagogiques applicables et avérées, afin d'outiller les élèves pour développer leur identité numérique à travers laquelle ils pourront comprendre, analyser et produire des contenus médiatiques, ainsi que faire preuve d'esprit critique face aux différents médias qu'ils utilisent. Quoique cette contribution à la littératie médiatique représente vraisemblablement l'enjeu pédagogique central de l'éducation aux médias, pour y arriver, comme nous le

¹⁰ Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé. Cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009, p.18.

¹¹ CAPPELLO, Gianna, Damiano FELINI, Renee HOBBS, « Reflections on global developments in media literacy education : Bridging theory and practice », *Journal of Media Literacy Education*, vol. 3, no 2, 2011, p. 66-73.

montrons plus loin, celle-ci doit se distancer du discours technocentrique basé sur une vision utopique des élèves du 21^e siècle, qui a pour effet d'ouvrir toutes grandes les portes de l'école à des outils technologiques dont l'utilité pédagogique reste encore à démontrer.

Une vision séduisante, mais idéalisée de l'apprentissage

Différents observateurs s'intéressant au monde de l'éducation et aux nouvelles technologies sont à l'origine d'écrits publiés durant la dernière décennie mettant de l'avant une vision technocentrique de l'apprentissage où la technologie prend le pas sur la pédagogie¹². Leurs publications ont contribué à alimenter une croyance populaire maintenant largement répandue voulant que les jeunes d'aujourd'hui aient acquis une maîtrise des nouvelles technologies par l'utilisation intensive qu'ils en font et soient, par le fait même, très efficaces pour gérer leurs interactions dans le monde numérique. Plus encore, ces élèves dits de la « génération numérique » auraient développé une façon d'apprendre qui leur est propre. Selon ces observateurs, une pédagogie de projets multimédias basée sur leurs choix et leurs intérêts s'avèrerait alors l'approche idéale à adopter avec les *digital natives* pour leur permettre de mettre à profit leurs compétences numériques « naturelles », tout en les amenant à poser des jugements critiques sur les différents contenus médiatiques diffusés sur Internet.

Bien que séduisantes, cette vision de l'apprentissage et ces caractéristiques

¹² TAPSCOTT, Don, « Growing up digital, The rise of the Net Generation », McGraw-Hill, New York, 1999 ; PRENSKY, Marc, « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol.9, no 5, 2001, p. 1-6; PRENSKY, Marc, « Listen to the natives », *Educational Leadership*, vol. 63, no 4, 2006, p. 8-13; VEEN, Wim, *Homo Zappiens*, 2006, en ligne, <http://www.oecd.org/edu/>; VEEN, Wim et Ben VRAKING, *Homo Zappiens, growing up in a digital age*, Network Continuum Education, Londres, 2006.

« d'apprenants numériques » attribuées aux élèves ne reposent toutefois sur aucun fondement scientifique. Tel que nous l'expliquerons dans la section suivante, il s'agit plutôt d'une vision romancée, voire idéalisée, de l'école du 21^e siècle qui, si elle était effectivement traduite en mesures éducatives, conduirait vraisemblablement les élèves vers des difficultés scolaires importantes. Ce, sans compter que l'argumentaire sur lequel repose cette vision pourrait littéralement mener à la conclusion qu'il est inutile de développer la littératie médiatique chez ces *digital natives*, puisque ces derniers maîtriseraient déjà les nouveaux médias et les technologies qui servent à leur diffusion.

Que révèlent les données probantes à propos de la génération numérique ?

Il convient d'abord de préciser que le terme *digital natives*, qui a ensuite été traduit en français par celui de *génération numérique*, est un concept développé par Prensky¹³ pour désigner un groupe de jeunes gens qui ont été immergés dans la technologie depuis le début de leur vie. Selon lui, cette immersion leur a permis de développer des habiletés numériques sophistiquées et un profil d'apprenants qui les distingue des générations précédentes et pour lesquels l'école actuelle n'est aucunement préparée. Fait à noter, l'invention du terme *digital natives* ne découle pas d'études approfondies ou de recherches systématiques menées par Prensky, mais plutôt de la rationalisation d'un phénomène qu'il a observé :

Des jeunes immergés dans les technologies, entourés par des ordinateurs, des consoles de jeu vidéo, des lecteurs et des caméras numériques, des téléphones cellulaires, et tous les autres jouets et outils de l'ère numérique, à partir duquel il en a tiré trois conclusions : (1) les jeunes comprennent vraiment bien ce qu'ils font; (2) ils utilisent les technologies de façon efficace et efficiente; (3) il faut adapter l'enseignement dans les

¹³ PRENSKY, Marc, « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol.9, no 5, 2001, p. 1-6.

écoles en conséquence ¹⁴.

Dans la foulée des écrits de Prensky, d'autres auteurs sont venus commenter la culture technologique et le style de vie de cette génération émergente qu'ils ont qualifié sous différents vocables ayant une signification semblable : « net generation », « born digital », « homo zappiens » ou encore « net savvy ». D'un point de vue éducationnel, ces jeunes sont considérés comme les « apprenants du nouveau millénaire » (*New Millennium Learners*)¹⁵.

La question qui se pose alors est la suivante : disposons-nous de données scientifiques permettant de vérifier l'assertion selon laquelle il existerait une nouvelle génération numérique possédant une façon d'apprendre qui lui est propre et pour laquelle il faudrait modifier substantiellement les modalités d'enseignement à l'école? De nombreuses études effectuées au niveau universitaire dans différents pays (Autriche, Australie, Canada, Suisse, États-Unis) se sont penchées sur la question¹⁶. Les résultats de recherche révèlent que les étudiants ne possèdent pas de connaissances numériques poussées. En fait, celles-ci se limitent à des connaissances de base des suites bureautiques, du traitement de texte, des applications de messagerie électronique, de messageries texte et

¹⁴ KIRSCHNER, Paul A. & VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G., « Do learners really know best? Urban legends in education », *Education Psychologist*, vol. 48, no 3, 2013, p. 170.

¹⁵ PRENSKY, Marc, « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol.9, no 5, 2001, p. 1-6 ; PRENSKY, Marc, « Listen to the Natives », *Educational Leadership*, vol. 63, no 4, 2006, p. 8-13 ; TAPSCOTT, Don, « Growing up digital, the rise of the Net Generation », McGraw-Hill, New York, 1999; *Homo Zappiens*, 2006, en ligne, <http://www.oecd.org/edu/>; VEEN, Wim et Ben VRAKKING, *Homo Zappiens, growing up in a digital age*, Network Continuum Education, Londres, 2006.

¹⁶ BULLEN, Mark et al., « The digital learner at BCIT and implications for an e-strategy », *European Distance Education Network (EDEN)*, Paris, France, 2008; KENNEDY, Gregor et al., « The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings » dans R. J. ATKINSON et al. (dir.), *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings of ASCILITE 2007 Conference*, en ligne, Centre for Educational Development, Nanyang Technological University, Singapore, 2007; KVAVIK, Robert, « Convenience, communications, and control : How students use technology » dans D. OBLINGER & J.OBLINGER (dir.), *Educating the Net Generation*, 2007.

de navigation sur Internet. Plus précisément, il appert que les étudiants ne connaissent pas les fonctionnalités avancées des applications qu'ils utilisent et qu'ils auraient des besoins importants de formation sur la façon de se servir des outils technologiques en situation d'apprentissage et de résolution de problèmes. Dans la même veine, les chercheurs ont constaté que la gamme des applications utilisées par les étudiants apparaît très limitée et qu'ils n'ont recours aux médias sociaux que de façon passive et non pour créer des contenus médiatiques, interagir avec les autres ou partager des ressources ¹⁷.

Pour sa part, Selwyn a procédé à une recension exhaustive des écrits portant sur les liens entre les jeunes et les technologies numériques dans le domaine des sciences de l'information, des sciences de l'éducation et celui des communications et des médias. Dans son article, intitulé *The digital native – myth and reality*, il en arrive à la conclusion suivante : « Les résultats montrent que l'utilisation que font les jeunes des technologies numériques apparaît très variable et peu impressionnant – marquant ainsi un net contraste avec le tableau qu'on brosse généralement des *digital natives* »¹⁸. Enfin, dans leur recension critique des écrits reliées à ce qu'ils ont appelé *the digital native debate*, Bennett, Maton et Kervin¹⁹ sont allés encore plus loin en concluant que l'analyse qu'ils ont effectuée montre une discordance importante entre l'assurance avec laquelle les assertions portant sur la « génération numérique » sont faites et les données qui viennent les soutenir.

¹⁷ KIRSCHNER, Paul A. & VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G., « Do learners really know best? Urban legends in education », *Education Psychologist*, vol. 48, no 3, 2013, p. 170; LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN, « La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale » *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, no 1, 2013, p. 71-89.

¹⁸ SELWYN, Neil, « The digital native – Myth and reality », *Aslib Proceedings : New Information Perspectives*, vol. 61, no 4, 2009, p. 364.

¹⁹ BENNETT, Sue, Karl MATON et Lisa KERVIN, « The « digital natives » Debate : A Critical Review of the Evidence », *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, no5, 2008, p. 775-786.

Selon cette perspective, un des éléments qui a fortement contribué à alimenter l'idée de l'émergence d'une nouvelle génération « d'élèves numériques », tout à fait aptes à gérer leurs apprentissages par l'entremise de la technologie, est leur apparente aisance à effectuer plusieurs tâches simultanément. En observant des jeunes faire leurs devoirs tout en textant et en utilisant en même temps des médias sociaux comme Facebook ou Instagram avec fluidité, on peut croire qu'ils ont développé des capacités *multitâches*. Cependant, alors que le *multitasking* est considéré comme l'habileté à effectuer de façon concourante deux ou plusieurs tâches exigeant un traitement d'information simultanée, les recherches en psychologie cognitive montrent que l'architecture cognitive humaine ne permet que d'alterner entre les tâches. Même si, pour un observateur, les activités semblent être accomplies simultanément, l'être humain ne peut effectuer plus d'une chose à la fois, à moins que ce qu'il fait soit complètement automatisé comme, par exemple, parler en marchant. Lorsque la pensée consciente est sollicitée ou qu'il est nécessaire de traiter des informations, une personne peut, au mieux, passer rapidement d'une activité à l'autre, mais non procéder en *multitâches*²⁰.

Cette soi-disant capacité pour le *multitasking* exige un fractionnement de l'attention entre les tâches. Mais, parce que les tâches rivalisent entre elles pour une quantité limitée de ressources cognitives, leur accomplissement interfère les unes avec les autres. Alors que les jeunes de la génération actuelle semblent en mesure d'effectuer plusieurs tâches simultanément, ils ont plutôt développé une capacité à passer rapidement d'une activité

²⁰ KIRSCHNER, Paul A. & VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G., « Do learners really know best? Urban legends in education », *Education Psychologist*, vol. 48, no 3, 2013, p. 169-183.

ou d'un média à l'autre, à force de le faire. Or, il a été largement démontré par plusieurs recherches que, lorsqu'on la compare avec l'exécution de tâches en séries, l'alternance rapide entre les tâches influence négativement les résultats d'apprentissage et entraîne une performance inférieure dans la réalisation des tâches. Comme le précisent Kirschner et Van Merriënboer :

Ce mouvement de va-et-vient entre les tâches entraîne une performance inférieure, soit un nombre d'erreurs plus élevé et un délai de réalisation significativement plus long lorsqu'on le compare avec un traitement séquentiel. [...] En conclusion, les données montrent de façon nette que le multitasking et l'alternance entre les tâches affectent négativement la performance et l'apprentissage, et qu'il n'y a aucune raison d'espérer des résultats positifs des approches éducatives faisant appel au multitasking²¹.

Par conséquent, les données probantes montrent que l'*homo zappiens* n'existe pas et que, malgré l'importante utilisation qu'ils en font, les jeunes de la « génération numérique » ne sont pas plus capables d'exploiter les technologies pour apprendre dans un contexte multitâches que ceux de la génération précédente. Bien que ces élèves vivent dans un monde numérique, ils risquent de souffrir grandement si le milieu scolaire tient pour acquis qu'à partir de leurs soi-disant nouvelles habiletés, les apprenants du nouveau millénaire vont être en mesure de gérer eux-mêmes leurs apprentissages dans des environnements multimédias de plus en plus expansifs.

Développer la pensée critique en littératie médiatique

²¹ « This juggling leads to greater inefficiency in performing an individual task, namely, that more mistakes are made and it takes significantly longer as compared to sequential work [...] In conclusion there is strong evidence that multitasking and task switching impair performance and learning, and there is no reason to expect positive effects of educational methods that require multitasking », Kirschner et Van Merriënboer, 2013, pp. 172-173.

Que l'on réfère aux orientations initiales véhiculées par une littératie médiatique plus « traditionnelle » ou aux visées de la « nouvelle » littératie médiatique, le développement de la pensée critique demeure la pierre d'assise sur laquelle repose l'éducation aux médias, qu'elle soit numérique ou non. À ce sujet, Landry et Basque précisent :

Aux compétences cognitives et métacognitives étendues (la pensée critique, l'analyse de textes médiatiques, la réflexivité sur les processus d'apprentissage et les connaissances acquises) s'ajoutent de nouvelles compétences techniques (la capacité à mobiliser des dispositifs numériques), des compétences étendues en recherche, analyse en traitement de l'information et des compétences de type comportemental visant à sensibiliser l'apprenant aux écueils propres aux environnements numériques et aux comportements problématiques que l'on retrouve dans ces environnements²².

Dans un contexte de foisonnement des connaissances, la pensée critique (PC), considérée comme « la capacité à porter un jugement réflexif d'ordre métacognitif qui se traduit par une interprétation, une analyse, une évaluation, des inférences, ainsi que des explications sur lesquelles le jugement est basé »²³, est largement reconnue comme une habileté essentielle. Il apparaît indéniable que le développement d'un esprit critique représente l'un des objectifs ultimes visés par le monde de l'éducation. Par exemple, force est de souligner l'importance de développer chez les élèves la compétence informationnelle en littératie médiatique qui « vise la capacité à utiliser des stratégies de recherche efficace, à analyser, à organiser et à critiquer les sources d'information sur le web »²⁴. Ainsi, ce n'est pas parce que les élèves de la génération numérique utilisent massivement Internet pour

²² LANDRY, Normand et Joëlle BASQUE, « L'éducation aux médias dans le Programme de formation de l'école québécoise : intégration, pratiques et problématiques », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, no. 2, 2015, p. 1-33.

²³ ABRAMI, Philip .C. et al., « Strategies for teaching students to think critically : A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, 2015, p. 275.

²⁴ LEBRUN, Monique, Nathalie LACELLE et Jean-François BOUTIN, « La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale » *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, no 1, 2013, p. 76.

chercher des informations qu'ils ont développé les habiletés de pensée critique nécessaires pour déterminer la pertinence et la véracité de ce qu'ils y trouvent.

Étant donné qu'il s'agit d'un ambitieux objectif pour les élèves, il devient d'autant plus important de s'assurer que les pratiques pédagogiques proposées aux enseignants puissent favoriser son atteinte en salle de classe. Or, comme une vérification, même sommaire, des écrits portant sur l'enseignement de la pensée critique révèle l'existence de milliers de documents traitant du sujet, la démarche la plus rigoureuse consiste à consulter les méta-analyses qui en ont fait la synthèse. La méta-analyse est une recension d'écrits utilisant une technique statistique permettant de regrouper et de quantifier les résultats de plusieurs recherches qui ont étudié l'effet d'une même variable. Les résultats sont exprimés sous la forme d'un effet d'ampleur moyen. La méta-analyse trône au sommet de la hiérarchie des données probantes puisqu'elle effectue une synthèse quantitative d'un ensemble d'études ayant adopté un devis expérimental ou quasi expérimental²⁵.

Bien que très peu aient été produites sur le sujet, nous avons pu recenser deux méta-analyses dont l'intention était de vérifier l'effet de l'enseignement sur le développement de la pensée critique. Elles ont toutes deux été effectuées par Abrami et ses

²⁵ « La méta-analyse débute par une recension d'études à l'intérieur desquelles les chercheurs ont comparé un groupe expérimental avec un groupe contrôle. Les résultats sont alors exprimés sous une forme standardisée qu'on appelle effet d'ampleur et qui correspondent à la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle. L'effet d'ampleur de la variable étudiée est exprimé en fractions d'écart-type ; elle peut également être exprimée en centiles », Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010, p. 6; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, 2009, en ligne, <http://foundationsforliteracy.ca/>

collaborateurs²⁶. La première, publiée en 2008, a permis de synthétiser les résultats de 117 études réalisées aux trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire) ayant généré 161 effets d'ampleur. Reprenant les données recueillies pour leur méta-analyse de 2008, Abrami et ses collaborateurs en ont réalisé une seconde, publiée en 2015, qui est encore plus imposante puisqu'elle regroupe les résultats de 684 études, tous niveaux confondus, ayant généré 341 effets d'ampleur.

Globalement, les résultats obtenus par ces deux méta-analyses permettent d'abord de confirmer qu'il est possible d'intervenir en classe pour favoriser le développement de la pensée critique chez les étudiants. Ainsi, alors que la méta-analyse de 2008 montre un effet d'ampleur moyen de 0,34 lorsqu'on compare les étudiants des groupes expérimentaux qui ont bénéficié d'une intervention favorisant l'exercice de la pensée critique à ceux des groupes-contrôles qui n'en ont pas bénéficié, la méta-analyse de 2015 présente un effet d'ampleur moyen de l'ordre de 0,30 (A. À titre de référence, un effet de 0,33 indique que l'intervention augmente le rendement d'un élève moyen du groupe expérimental du 50^e centile au 63^e centile²⁷).

Une analyse plus poussée des résultats procure de précieuses informations sur les orientations à privilégier pour développer la pensée critique dans le contexte de la littératie médiatique, tant au niveau curriculaire que pédagogique. Au niveau curriculaire,

²⁶ ABRAMI, Philip C. et al., « Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions : A stage 1 meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, 2008, p. 1102-1134; ABRAMI, Philip .C. et al., « Strategies for teaching students to think critically : A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 85, no 2, 2015, p. 275-314.

²⁷ MARZANO, Robert J., Debra J. PICKERING, Jane E. POLLOCK, *Classroom instruction that works : Research-based strategies for increasing student achievement*, ASCD, Alexandria, 2001.

en ce qui concerne la planification du contenu des cours — la méthode mixte — à l'intérieur de laquelle le développement de la PC est prévu comme un objectif spécifique faisant partie d'un cours donné, a obtenu les meilleurs résultats tandis que la méthode par immersion, où la PC est considérée comme un dérivé de l'enseignement, a produit les résultats les plus faibles. Autant l'approche générale, où les habiletés de pensée critique constituent l'objectif principal du cours, que l'approche intégrée, où les habiletés de la PC sont enchâssées dans les contenus de cours mais identifiées explicitement comme objectifs, ont obtenus des résultats moyens. C'est la méthode par immersion, où les objectifs de développement de la PC ne sont pas explicites et qui fait appel à une pédagogie inductive, centrée sur l'apprenant, qui a produit les résultats les plus faibles²⁸.

Fait à souligner pour le design des cours en éducation aux médias, les données empiriques révèlent que le choix d'intégrer l'enseignement des habiletés de la pensée critique directement dans les contenus de cours, ou de les enseigner séparément, n'apparaît pas vraiment important. Comme le précisent Abrami et ses collaborateurs, c'est plutôt de :

Faire des objectifs de développement de la pensée critique un élément central dans la conception des cours et de les rendre explicites qui permet d'obtenir des effets positifs sur l'apprentissage. Développer les habiletés de la pensée critique séparément pour ensuite les appliquer de manière explicite dans les contenus de cours est ce qui fonctionne le mieux; utiliser une pédagogie inductive en proposant aux élèves des activités dont le contenu vise à provoquer un déséquilibre cognitif sans leur enseigner explicitement les principes à la base de la pensée critique est ce qui donne les moins bons résultats²⁹.

²⁸ ABRAMI, Philip C. et al., « Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions : A stage 1 meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, 2008, p. 1102-1134.

²⁹ Ibid.

Sur le plan pédagogique, selon Abrami et ses collaborateurs, de manière plus générale, les résultats obtenus par leur synthèse de recherches indiquent clairement que l'utilisation de stratégies efficaces en classe peut soutenir le développement de différentes habiletés de la pensée critique, autant génériques que liées au contenu, et ce à tous les niveaux et dans toutes les disciplines. Plus spécifiquement, deux types de stratégies pédagogiques apparaissent particulièrement efficaces pour développer les habiletés génériques de la pensée critique. D'une part, la mise en place d'un contexte interactif en classe à l'intérieur duquel l'enseignant utilise une démarche de questionnement, tant en grand groupe qu'en sous-groupes, semble favoriser l'acquisition des habiletés liées à l'esprit critique chez les élèves. D'autre part, le recours à des activités de résolution de problèmes réels ou à des jeux de rôles faisant appel à des exemples contextualisés serait un élément important pour alimenter la pensée critique en salle de classe.

Cependant, dans leur analyse, Abrami et ses collaborateurs font remarquer que le déploiement de ces stratégies pédagogiques auprès des élèves apparaît grandement favorisé par des activités de formation continue et une démarche d'accompagnement à l'intention des enseignants dans la mise en application en classe. À l'opposé, les habiletés de la pensée critique sont moins développées chez les élèves dont les enseignants n'ont pas bénéficié d'activités de développement professionnel et qui n'ont pas été soutenus dans l'élaboration de leurs contenus de cours, ainsi que dans la mise en application d'interventions pédagogiques visant à favoriser l'exercice de la PC en classe. Les résultats suggèrent que le développement de la pensée critique chez les élèves en classe

requiert la mise en place d'activités de formation pour les enseignants en exercice ainsi que pour les étudiants en formation des maîtres. Les chercheurs concluent :

Ces résultats montrent clairement que le développement des habiletés de la pensée critique et de la posture sur lesquelles elles reposent ne peut se faire de manière implicite. Étant donné l'importance que revêt le développement de la pensée critique, les différents paliers d'intervenants en éducation doivent s'assurer de rendre explicites les objectifs qui y sont liés dans les contenus de cours et de les intégrer, tant en formation initiale qu'en formation continue des enseignants³⁰.

Les données issues de la recherche fournissent ainsi de précieuses indications sur les modalités à respecter pour développer la pensée critique chez les élèves. Pour aller au-delà du stade des intentions et habiliter réellement les élèves à porter un regard critique sur les médias qu'ils utilisent, le monde de l'éducation devra donc en prendre acte, tant dans les orientations à privilégier dans les programmes d'études que dans les interventions pédagogiques à mettre en place en salle de classe.

Conclusion

La multiplication des médias que l'on observe, entre autres, à travers l'utilisation massive des téléphones intelligents, des tablettes et autres appareils numériques portables, ainsi que la prolifération des réseaux sociaux, font en sorte que les possibilités de communication qui s'offrent aux jeunes et aux moins jeunes s'avèrent quasi-illimitées. Dorénavant, de nouvelles compétences liées à l'éthique, aux habitudes comportementales sur les réseaux sociaux, à la recherche et au traitement de l'information et à l'utilisation d'outils numériques sont nécessaires.

³⁰ ABRAMI, Philip C. et al., « Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions : A stage 1 meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 78, no 4, 2008, p. 1102-1134.

Le développement de la littératie médiatique chez les élèves s'avère donc de première importance. Cela, d'autant plus que les données probantes confirment, contrairement à la croyance populaire, que les élèves ne disposent pas d'habiletés naturelles pour apprendre avec les nouvelles technologies et ont besoin d'être encadrés par leurs enseignants pour en faire une utilisation judicieuse en situation d'apprentissage. De plus, depuis l'arrivée du web 2.0, l'une des transformations les plus marquantes de l'ère numérique est l'introduction des « prosommateurs » dans le monde des communications — soit des producteurs et consommateurs d'information qui peuvent accéder et diffuser du contenu directement sur Internet³¹. Par conséquent, il devient impératif d'intégrer, dans les objectifs poursuivis par la littératie médiatique, une formation à l'esprit critique visant à outiller les élèves pour qu'ils puissent agir sur les réseaux numériques d'une manière responsable, prudente et éthique.

Cependant, tels que l'indiquent les résultats des méta-analyses que nous avons consultées, les activités pédagogiques en littératie médiatique devraient être planifiées et intégrées systématiquement dans les contenus de cours afin que celles-ci puissent alimenter le développement de la pensée critique chez les élèves. Une pédagogie inductive centrée sur l'apprenant, reposant sur un principe d'immersion dans des environnements multimédias, ne permettra pas d'atteindre les objectifs visés. Le rôle de

³¹ Inspiré des travaux du sociologue et futurologue Alvin Toffler, le terme prosommateurs (*prosumers*) désigne les internautes qui, en plus de consommer, sont également des producteurs de contenus, provenant principalement de leur vie privée, qu'ils «vendent» aux autres internautes par l'intermédiaire de différents médias comme un blogue, une vidéo sur YouTube ou de photos sur Instagram. TRUAX Frédéric, *Discussions politiques sur Internet : les raisons expliquant le degré de participation de jeunes adultes québécois*, Mémoire de maîtrise, Faculté des arts et sciences, Université de Montréal, janvier 2012, p. 9. Document téléchargeable à l'URL : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6905>.

l'enseignant, par l'entremise d'une démarche explicite de questionnements interactifs, apparaît ainsi central pour amener les élèves à faire preuve d'esprit critique face aux différents médias qu'ils utilisent.

Pour y arriver, Abrami et ses collaborateurs soulignent toutefois dans leur méta-analyse que les enseignants auront besoin de formation et d'accompagnement. Il s'agit du principal défi auquel est confronté la littératie médiatique et, de manière plus large, l'éducation aux médias dans le contexte québécois. Dans leur analyse de l'état de l'éducation aux médias au Québec, Landry et Basque arrivent à la conclusion qu'il n'existe actuellement aucune mesure visant à favoriser son intégration dans le système scolaire québécois. Alors que, sur le plan curriculaire, la notion de littératie médiatique est totalement absente du Programme de formation de l'école québécoise, sur le plan pédagogique, aucun programme ne permet actuellement aux enseignants de se former en éducation aux médias, que ce soit en formation initiale au niveau universitaire ou en formation continue dans le cadre des activités de développement professionnel offertes aux maîtres en exercice. Pour le moment, le soutien institutionnel nécessaire pour combler les besoins en littératie médiatique des élèves de la génération numérique apparaît alors pratiquement inexistant.

En ce sens, pour que l'école puisse apprendre aux élèves à devenir des prosommateurs avisés, capable de faire des choix éclairés et d'éviter les comportements nocifs en matière de médias numériques, le véritable défi réside donc au-delà de la dimension pédagogique, et se situe plutôt au niveau politique. En terminant, bien que paradoxale, une question se

pose alors : faudra-t-il entreprendre une vaste campagne dans les médias pour sensibiliser les décideurs à la nécessité de former les jeunes à la littératie médiatique, à défaut de quoi l'éducation aux médias ne risque-t-elle pas d'échouer à légitimer son existence dans le paysage scolaire québécois ?