

Université catholique de Louvain
Faculté des Sciences économiques, sociales et politiques
Département de Communication

L'esprit critique des jeunes par rapport à la recherche de sources fiables sur Internet : quels enjeux pour l'éducation aux médias ?



Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en information et communication par Julien LECOMTE.

Promoteur : Monsieur Thierry DE SMEDT.

Juin 2009.

Je tiens à remercier particulièrement

- Messieurs les Professeurs

- T. De Smedt, mon promoteur, qui par sa sollicitude, ses remarques et conseils a su élargir mes perspectives tout en m'aiguillant vers les enjeux spécifiques de mon travail,
- P. Fastrez, pour son écoute et pour avoir guidé certaines de mes lectures,
- J. Piette, qui a contribué indirectement à mon mémoire grâce à ses ouvrages, mais aussi directement, en me donnant son avis éclairé par rapport à une problématique qui le concerne ;
- Les membres du jury d'experts (A. Roberfroid, J.-J. Remacle et P. Poncin) ;
- La direction, les Professeurs et élèves du collège de Saint-Roch Ferrières, qui ont permis une analyse sur le terrain ;
- Les relecteurs (M. Lecomte, C. Dumont et A. Roberfroid) ;
- ...Ainsi que tous ceux qui de près ou de loin m'ont soutenu à rédiger ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 4 |
| Chapitre 1. Cadre théorique | 6 |
| 1. Délimitations : esprit critique des jeunes (en Communauté française de Belgique) et sites internet..... | 6 |
| 2. Enjeux et apports de l'éducation aux médias | 7 |
| 3. Fonction critique | 9 |
| 3.1. La littérature philosophique | 10 |
| 3.2. Des définitions plus pratiques : fiabilité des sources et métacognition..... | 11 |
| 3.3. Fiabilité des sources ou métacognition : le débat épistémologique. | 15 |
| 4. Implications méthodologiques | 17 |
| Chapitre 2. Formation de l'hypothèse | 19 |
| 1. Précisions quant à la métacognition : vers la formulation d'une hypothèse | 19 |
| 2. L'hypothèse précisée : vers le test d'une pédagogie. | 22 |
| Chapitre 3. Méthodologie | 24 |
| 1. Indicateurs de la performance ? | 24 |
| 2. Dispositif méthodologique : la situation de quasi-expérimentation..... | 25 |
| 2.1. Variable indépendante et variable dépendante | 26 |
| 2.2. Le dispositif d'expérimentation | 26 |
| 2.3. Groupe de contrôle ? | 29 |
| 3. L'échantillon | 29 |
| 4. La tâche et le jury d'experts | 31 |
| 4.1. Des obligations | 31 |
| 4.2. Concrètement... .. | 32 |
| Chapitre 4. Recueil et traitement des résultats | 34 |
| 1. Description de la situation concrète de collecte | 34 |
| 2. Notes des experts..... | 35 |
| 3. Méthodologie de traitement des données | 36 |
| Chapitre 5. Résultats | 37 |
| 1. Considérations globales..... | 37 |
| 1.1. Des résultats plutôt faibles... .. | 37 |
| 1.2. Des pistes d'explication ?..... | 38 |
| 2. Retour sur l'hypothèse | 39 |
| 2.1. Globalement confirmée ? | 39 |
| 2.2. Analyse des résultats groupe par groupe..... | 40 |
| 3. Explications possibles et nuances | 42 |
| 3.1. Remarques préalables..... | 42 |
| 3.2. Interprétation des résultats | 44 |
| Chapitre 6. Retour critique, apports et prolongements | 46 |
| 1. Une « bonne » pédagogie ? | 46 |
| 1.1. Une véritable situation de retour réflexif ?..... | 46 |
| 1.2. Quels enjeux pédagogiques ? | 47 |
| 2. Problématisations et prolongements possibles | 49 |
| 2.1. Ambigüité au sujet de la causalité et histoire | 49 |
| 2.2. Âge des sujets..... | 50 |
| 2.3. Un enrichissement à long terme ? | 52 |
| Conclusion | 54 |
| Bibliographie | 57 |
| Bibliographie secondaire | 61 |

Introduction

« *Former les hommes, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu* ».

- Aristophane¹

Cette citation illustre parfaitement l'un des postulats de base de l'éducation aux médias. L'enjeu est d'autant plus important qu'aujourd'hui, la quantité d'information à laquelle un individu peut avoir accès augmente sans cesse. Par ailleurs, cette dernière circule de manière de plus en plus rapide. Un homme ne peut tout savoir, on ne peut le remplir indéfiniment de connaissances. Par contre, son potentiel d'accès à l'information – et à son contraire – est indéniablement en croissance.

Dans ce contexte, la performance d'un homme se mesure peut-être moins en fonction du nombre de connaissances dont il dispose, mais en fonction de l'esprit critique dont il peut faire preuve lorsqu'il est confronté à de nouvelles informations... Bien entendu, l'esprit critique, concept que nous délimiterons plus tard, est partiellement dépendant de connaissances et de savoirs formels. Il reste qu'il regroupe un ensemble plus vaste d'aptitudes qui semblent aujourd'hui primordiales.

Dans le premier chapitre de ce travail, nous préciserons davantage ces considérations, en définissant un cadre théorique qui se trouve au croisement des apports de plusieurs disciplines, en fonction d'une délimitation du sujet et de son contexte. Plus spécifiquement, nous éclairerons les notions d'esprit critique, notamment à la lumière des écrits de Jacques Piette, en fonction du contexte de l'éducation aux médias, lui-même lié aux évolutions technologiques. Nous en arriverons ensuite à développer les concepts de fiabilité des sources et de métacognition, ainsi que le débat épistémologique que ces derniers suscitent.

Nous serons ensuite amenés, dans le second chapitre, à poursuivre le mouvement de délimitation qui aura été amorcé, vers la formulation de notre hypothèse de recherche, liant le

¹ Bien que cette version soit communément attribuée à Aristophane, il n'est pas certain qu'il en soit l'auteur d'origine et il existe plusieurs variantes plus récentes de cette citation, notamment chez Montaigne ou encore Rabelais.

retour réflexif sur une activité avec la performance quant à cette activité. En dernière instance, cela nous mènera vers le test d'une pédagogie dans laquelle des jeunes seront amenés à discuter en petits groupes de la fiabilité de sources obtenues suite à une tâche de recherche individuelle, l'idée étant que par la situation de discussion collective, un retour critique est suscité.

Au sein de la troisième partie seront décrits les indicateurs et la situation expérimentale permettant de vérifier ou non l'hypothèse, ainsi que l'échantillon. L'expérimentation nécessitera par ailleurs une définition claire de la tâche à réaliser par les sujets, ainsi que la formation d'un jury d'experts en fonction de cette tâche.

Dans un quatrième temps, nous décrirons rapidement l'expérience telle qu'elle s'est déroulée et la méthodologie de traitement des données qui y ont été recueillies.

Le cinquième chapitre traitera quant à lui des résultats obtenus. Nous y expliquerons pourquoi ces derniers ne peuvent rendre compte de l'hypothèse, voire sont amenés à invalider la pédagogie testée. Nous verrons aussi combien ceux-ci sont riches en nuances et en apprentissages, surtout lorsqu'ils sont mis en regard des considérations précédentes.

La dernière partie de ce mémoire amorcera quant à elle un mouvement inverse à la délimitation survenue dès ses premières lignes, de manière à offrir le plus de nuances et de rouvrir les perspectives, en fonction des apports à la fois théoriques et pratiques de ce travail. Un regard critique y sera par ailleurs porté à son sujet.

Enfin, nous concluons par la synthèse des différents points de vue et prolongements possibles que nous aurons abordés dans ce travail.

Chapitre 1. Cadre théorique

Dans cette partie, il sera question tout d'abord de préciser le sujet, ses délimitations et ses enjeux. Ensuite, nous éclairerons son cadre conceptuel, hérité d'une part des sources de l'éducation aux médias, mais aussi du monde de la psychologie de l'éducation. Par ce biais, nous en arriverons à définir exactement ce que nous entendons par « esprit critique » et ouvrirons dès lors la voie à la mise en place d'une méthodologie d'expérimentation, sur le terrain.

1. Délimitations : esprit critique des jeunes (en Communauté française de Belgique) et sites internet

Commençons par décrire l'intérêt de départ de ce travail. Il est de mettre en relation l'esprit critique des jeunes et l'information trouvée sur Internet, le tout avec une mise en perspective des enjeux de l'éducation aux médias. Nous opérons un choix en ciblant le pôle « informationnel » d'Internet, écartant par conséquent de nombreuses dimensions de ce média. Ainsi, si l'esprit critique semble primordial face à la publicité, au fichage et aux nombreux autres *risques* que peuvent comporter les médias, nous n'en parlerons pas ici. Il n'est aucunement question d'en nier l'importance, au contraire, mais de se concentrer spécifiquement sur un seul d'entre eux à la fois.

Plusieurs délimitations se retrouvent dans le sujet abordé. Tout d'abord, il se situe dans le contexte de l'éducation aux médias. Plus particulièrement, il se focalise sur la « fonction critique » qui en représente un des enjeux majeurs :

Toute notre réflexion converge réellement vers la nécessité d'identifier de nouvelles manières d'aborder l'éducation aux médias en vue de tenir compte des dimensions liées à l'enseignement de la pensée critique².

Nous nous contentons ici d'évoquer cette notion cruciale qui sera discutée plus tard dans ce travail³. Ensuite, la question du regard critique par rapport aux médias informationnels sera

² PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 284.

³ Cf. *infra* : Chapitre 1, 3. Fonction critique, p. 9.

étudiée uniquement par rapport aux sites internet. Internet est en effet particulièrement représentatif : d'une part, il fonctionne comme un « multi-média », comportant du texte, mais aussi des images et des sons. D'autre part, et cela est lié, en tant que nouvelle technologie, extrêmement utilisée par les jeunes⁴, il recouvre la plupart des enjeux contemporains de l'accès de ces derniers à l'information :

Les jeunes [...] utilisent davantage qu'auparavant les moteurs de recherche. Le recours au Web à des fins scolaires a aussi beaucoup progressé. La consultation de sites pour les travaux demandés par l'enseignant figure désormais parmi les activités principales que les jeunes font sur Internet. Les résultats des recherches permettent d'affirmer qu'Internet s'est résolument imposé comme l'un des éléments importants de l'environnement éducatif des jeunes⁵.

Enfin, comme ces lignes l'ont suffisamment laissé entendre, cette étude se centre sur le jeune, l'« apprenant », et non sur les adultes ou enseignants. Ce choix découle très logiquement des apports théoriques très riches de l'éducation aux médias.

2. Enjeux et apports de l'éducation aux médias

Il convient tout d'abord d'explicitier le cadre qui est entendu lorsque l'on évoque l'éducation aux médias. De nombreuses définitions existent, mais il a paru plus judicieux d'en retenir une seule, celle du GReMS, plus particulièrement liée à notre recherche :

Par éducation aux médias, nous entendons l'ensemble des processus de formation destinés à développer [...] des compétences susceptibles de favoriser la compréhension, la critique et l'autonomie face aux messages médiatiques⁶.

Cette définition montre tout d'abord la différence qui existe entre l'éducation aux médias et l'éducation par les médias (où les médias sont les outils de l'apprentissage, et non leur enjeu).

⁴ De nombreuses études abondent dans ce sens. Cf. notamment :

- CIUF, EDUDOC ; POCHET, B. (dir.), THIRION, P. (dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de synthèse*, 2008, p. 18.

- *Mediappro : Utilisation et usage d'Internet* (Résultats Belgique), 2006.

www.media-animation.be/IMG/pdf/Mediappro-Belgique-Resultats.pdf

MEDIAPPRO, *A European Research Project for the Appropriation of New Media by Young, with the support of the European commission/Safer Internet Action Plan*, Bruxelles, 2006.

www.mediappro.org

⁵ PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora*, Dossier technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie, n°46, 2007, p. 7.

⁶ GReMS (Groupe de recherche en médiation des savoirs), *La médiation des savoirs*, Louvain-la-Neuve, 2003, p.30.

<http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/presenta/Brochure2003.pdf>

De nombreuses considérations abondent en ce sens : cf. ANNEXE 1 p. ii – De l'enjeu « critique » de l'éducation aux médias.

Ensuite, elle comporte deux termes très importants quant à notre étude, à savoir la critique et l'autonomie. Ceux-ci sont par ailleurs en relation étroite. Nous aurons l'occasion de les expliciter davantage (cf. *infra*). L'éducation aux médias concerne par ailleurs les « enjeux contemporains de l'exercice de la citoyenneté et de la construction de la démocratie »⁷.

En outre, sa problématique « est également liée aux évolutions sociotechniques, comme, par exemple Internet, envisagé sous le double angle de son dispositif technique et de son appropriation sociale »⁸. Notons que notre étude se situera davantage au second niveau, celui de l'usage, plutôt que du point de vue technologique.

Enfin, des recherches récentes remettent en question plusieurs postulats qui semblent archaïques par rapport à notre objet. Certains d'entre eux sont énoncés très clairement par Jacques Piette :

Beaucoup de chercheurs [...] envisagent le développement de la pensée critique comme « la résultante naturelle » de l'enseignement dispensé dans leur programme. Le développement de la pensée critique serait ainsi une conséquence normale et inéluctable de l'acquisition de connaissance sur un sujet donné⁹.

L'enseignement, aux yeux de nombreux scientifiques, s'est donc longtemps limité à une fonction de transmission linéaire, qui n'est pas sans rappeler les postulats des premières théories concernant les médias de masse. Néanmoins, plusieurs constats viennent nuancer puis complexifier cette vision des choses.

L'étude *Mediappro*¹⁰ est très enrichissante à ce niveau. Elle nous apprend d'abord que les jeunes sont intéressés et se sentent très concernés par rapport à Internet, et qu'ils sont par ailleurs demandeurs d'une formation à son égard¹¹. Ensuite, que ceux-ci apprennent principalement entre pairs. Cette considération se voit confirmée par une recherche très similaire menée aux Etats-Unis :

Capitalizing on peer-based learning. Youth using new media often learn from their peers, not teachers or adults, and notions of expertise and authority have been turned on their heads. Such learning differs fundamentally from traditional instruction¹².

⁷ *Idem*

⁸ *Idem*

⁹ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 67.

¹⁰ *Mediappro : Utilisation et usage d'Internet* (Résultats Belgique), 2006.

www.media-animation.be/IMG/pdf/Mediappro-Belgique-Resultats.pdf

¹¹ *Ibidem*, p. 10.

¹² Digital Youth Research, *Living and Learning with New Media : Summary of Findings from the Digital Youth Project*, Berkeley, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2008, p. 2.

<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report>

On quitte donc le point de vue réducteur qui néglige les processus interactionnels au profit d'une approche qui se centre sur les connaissances, pratiques et usages des jeunes, ainsi que sur leur interaction¹³. Ces deux études, ne serait-ce que pour la méthode qu'elles mettent en œuvre (étude des usages, entretiens destinés aux jeunes,...) sont caractéristiques d'un enjeu primordial de l'éducation aux médias. C'est la raison pour laquelle ce travail se focalisera de prime abord sur les jeunes ; « Il apparaît en outre 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 »¹⁴.

Maintenant que nous avons délimité notre objet d'étude et son rapport à l'éducation aux médias, il convient de s'attarder sur le concept très important de fonction critique.

3. Fonction critique

Le projet fondamental de l'éducation aux médias [...] n'est pas tant de s'assurer que le jeune acquiert des connaissances sur les médias, mais qu'il développe son autonomie critique à l'égard des médias¹⁵.

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 critique¹⁶.

¹³ Ces lignes se basent en outre sur les sources suivantes, qui peuvent aussi être consultées par le lecteur intéressé pour approfondir le sujet :

- CREM (Centre de ressources en éducation aux médias), *L'éducation aux médias, une source de motivation pour les élèves*.

<http://reseau-crem.qc.ca/projet/edumed.pdf>

- PICHETTE, M., *L'éducation aux médias dans l'éducation des adultes au Québec*, Chicoutimi (Québec), Les classiques des sciences sociales, 2005.

http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/education_medias_ed_adultes_qc/education_medias_ed_adultes_qc.pdf

Par ces contributions (notamment au Canada), les chercheurs insistent sur la dimension concrète, pratique et sur l'importance du point de vue de l'« apprenant ».

¹⁴ PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora, Dossier Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, n°46, 2007, p. 14.

¹⁵ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 64.

¹⁶ PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora, Dossier Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, n°46, 2007, p. 14.

Ces deux passages synthétisent très bien la problématique face à laquelle nous sommes. Lorsqu'on fait allusion à l'éducation aux médias, la question n'est pas d'éduquer à la maîtrise technique d'un outil (capacité parfois plus développée chez le jeune que chez l'enseignant, de surcroît), mais bien à une véritable distance critique par rapport à ce qu'il véhicule et à ce qu'il représente. Il est par conséquent hors propos d'adopter une approche transmissive d'un savoir unique et objectif, mais bien de promouvoir un processus réflexif. Dès à présent, il paraît opportun d'éclaircir cette notion de « fonction critique » déjà évoquée plusieurs fois comme enjeu capital de l'éducation aux médias :

En effet, si tous les intervenants en éducation aux médias s'entendent pour affirmer que l'objectif [...] est de développer l'esprit critique, on constate par ailleurs qu'il n'y a pas de consensus sur une définition précise du concept¹⁷.

Bien qu'il paraisse évident, ce terme est aussi large que consensuel. Pour éviter toute ambiguïté, il est nécessaire d'opérer une délimitation précise de ce qu'il représente pour nous.

3.1. La littérature philosophique

Une première précision nous est fournie par la littérature philosophique : il faut en effet entendre *critique* non pas au sens restreint et « négatif », soit comme « jugement défavorable » mais bien en ce sens :

[...] 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)¹⁸.

Il n'est donc absolument pas question de considérer l'esprit critique comme « (en mauvaise part) : celui qui est plus enclin à relever les défauts que les qualités, ou qu'à produire lui-même quelque chose de positif »¹⁹, mais bien, dans un sens plus large et nuancé, celui qui s'interroge sur la valeur de ce à quoi il est confronté.

Nous pouvons en outre déterminer davantage la notion d'*autonomie* : « Etymologiquement, condition d'une personne ou d'une autorité auto-nome c'est-à-dire qui détermine elle-même la

¹⁷ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 14.

¹⁸ LALANDE, A., *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, 2006, p. 197.

¹⁹ *Idem*.

loi à laquelle elle se soumet »²⁰. En l'occurrence ici, c'est la condition d'une personne qui détermine elle-même sa loi de pensée. Ici émerge l'idée très importante d'autorégulation de la cognition. Cette définition est fort proche du concept de *métacognition*, entendue comme « régulation de sa cognition »²¹, qui ne manquera pas de retenir toute notre attention au moment propice.

La définition philosophique, bien que porteuse d'un réel éclaircissement, reste néanmoins trop « spéculative » et ne semble pas en prise directe avec les faits auxquels nous allons être confrontés. Il est donc indispensable de préciser encore celle-ci.

3.2. Des définitions plus pratiques : fiabilité des sources et métacognition.

Le domaine de l'éducation aux médias s'est fort évidemment penché sur la question. Comme le pense Jacques Piette, il paraît important notamment de différencier l'esprit critique de l'intelligence en général²², tout en lui donnant un sens suffisamment générique et observable pour ne pas tomber dans le subjectivisme : « Generally, critical thinking means whatever its users stipulate it to mean »²³. Une première définition concrète nous est fournie par le CEM²⁴. Elle fait intervenir la notion d'autonomie, ainsi que la question de la crédibilité des sources. Jacques Piette donne une délimitation similaire au niveau de ses objectifs : « [...] nous interroger sur la crédibilité des sources ou la véracité de l'information [...] améliorer certains aspects importants du processus de pensée »²⁵. D'ores et déjà, on peut distinguer deux directions différentes : celle qui se focalise sur la fiabilité des sources et celle qui se centre sur la métacognition.

²⁰ *Ibidem*, p. 101.

²¹ ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993, p. 24.

²² « Pour les programmes d'éducation aux médias, la pensée critique se confond avec les notions d'intelligence, de réflexion et d'analyse [...] Elle] est synonyme de la 'pensée en soi' », in PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 265.

²³ BEYER, B. K., cité dans PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.83.

²⁴ Cf. ANNEXE 2, p. iii – Rapport du CEM, 1995.

²⁵ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 78.

- La fiabilité des sources

Si ces recherches 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 indifférents²⁶.

Les critères d'évaluation de l'information sur Internet sont aussi très mal connus (13,4 % vs 22,9 % au Québec). Plus de 15% de ceux qui répondent pensent que la rapidité d'accès d'un site Internet est un signe de la qualité de celui-ci ! [...] Enfin, la notion d'éthique et de droit d'auteur est assez vague. Seulement 14,8 % des étudiants savent qu'il faut toujours citer ses sources²⁷.

La question de la reconnaissance d'une source pertinente apparaît évidemment primordiale lorsqu'il est question d'esprit critique. Elle est d'autant plus prégnante en raison du développement d'Internet. J. Piette note ceci :

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 préparés²⁸.

Dans *La formation de la pensée critique*²⁹, Boisvert effectue un recensement de différentes conceptions de la pensée critique : il constate que la fiabilité des sources occupe une place dans de nombreuses typologies. Il reprend lui-même ce critère dans son tableau de synthèse.

²⁶ *Mediapro : Utilisation et usage d'Internet* (Résultats Belgique), 2006, p. 4.

www.media-animation.be/IMG/pdf/Mediapro-Belgique-Resultats.pdf

²⁷ CIUF, EDUDOC ; POCHET, B. (dir.), THIRION, P. (dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de synthèse*, 2008, p. 19.

²⁸ PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora, Dossier Technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, n°46, 2007, p. 7.

²⁹ BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 14-15, pp. 24-25 et pp. 136-137.

Les typologies de nombreux auteurs y sont citées, notamment celles de Ennis et de Richard Paul :

- ENNIS, R. H. *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*, in J. BARON & R. STERNBERG (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York, W.H. Freeman, 1987.

- PAUL, R. et al., *Critical thinking handbook : high school, a guide for redesigning instruction*, Rohnert Park, CA : Sonoma State University, Center for critical thinking and moral critique, 1990.

Cette conception provient directement de la tradition littéraire, voire historique. On parle d'ailleurs volontiers de « crédibilité des sources ». L'ouvrage *Critique de l'information*³⁰ de M. Dorban résume bien cette vision des choses. Selon lui, pour tout type de document, il existe deux types de critique : externe et interne. Les critiques d'authenticité et de provenance, d'originalité, de restitution concernent la critique externe. La critique interne quant à elle s'attache à l'autorité de l'auteur (compétence, exactitude, sincérité), mais aussi à l'interprétation (le sens du document, parfois implicite). M. Dorban recommande en outre la confrontation des sources. Outre cet aspect pratique de la critique, cet ouvrage soulève plusieurs types de questions à se poser lorsque l'on est confronté à un document : de quel type est-il ? Par qui a-t-il été réalisé ? Dans quels buts ? Est-on dans le registre des faits ou des valeurs/opinions ? Quels sont les publics attendus ? Etc. Ce type de critique repose sur des critères formels visant à déterminer la validité scientifique d'un document.

Ce point de vue a l'avantage de rendre observable l'esprit critique : en déterminant scientifiquement quelles sont les « bonnes » sources tout en éliminant les « mauvaises », on peut facilement évaluer la capacité d'un élève à les reconnaître³¹. Une autre optique est celle de la métacognition.

- La métacognition

Les sources relatives à la métacognition proviennent surtout du domaine de la psychologie de l'éducation³². M. Romainville parle d' « ensemble des connaissances dont un sujet dispose à propos de son fonctionnement cognitif »³³ ainsi que de « régulation de sa cognition »³⁴.

Pour Grangeat et Meirieu, la métacognition « recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité

³⁰ DORBAN, M., *Critique de l'information : contribution de la critique historique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant (Coll. : « Pédasup »), 2000.

³¹ Un autre exemple se trouve en ANNEXE 3, p. iv – Evaluation de la crédibilité d'une source selon Boisvert.

³² Ces lignes se basent en outre sur les sources suivantes, qui peuvent aussi être consultées par le lecteur intéressé pour approfondir le sujet :

- NOEL, B., *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck (Coll. : « Pédagogies en développement »), 1991.

- DOUDIN, P.-A. & al (dir.), *Métacognition et éducation*, Bern, Lang (Coll. « Exploration »), 1999.

³³ ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993, p. 21.

³⁴ *Idem*, p. 24.

mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion »³⁵.

Comme pour le concept d'esprit critique, la littérature foisonne de définitions. On trouve plusieurs façons de la caractériser : selon Lipman, la pensée critique « est autocorrective »³⁶, selon Mc Pleck, elle est « l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif »³⁷. Cela n'est pas sans rappeler le doute hyperbolique méthodique de Descartes. D'autres font intervenir l'idée d'autonomie de la pensée. J. Boisvert use comme synonymes métacognition et « conscience de sa propre pensée »³⁸.

Pour clarifier et ordonner tout cela, nous pouvons retenir que la pensée critique réduite à la métacognition est une habileté réflexive, qui prend les processus et démarches de connaissance pour objet. C'est en ce sens qu'elle est « auto-nome ». Ces considérations sont, encore une fois, exposées de façon limpide par J. Piette :

[Selon Ennis], la pensée critique est [...] pensée raisonnable [...] réflexive [...] prenant] toujours place dans un contexte de résolution de problème [...] qui implique l'idée d'évaluation [...] La pensée critique inclut donc, pour Ennis, autant la résolution de problème que la prise de décision³⁹.

Un peu plus loin, dans le même ordre d'idée, un passage évoque « l'exercice du doute »⁴⁰ et fait ensuite explicitement appel au concept de « métacognition »⁴¹.

Cette conception se voit concrétisée au plus haut niveau par J. Piette en ces termes : les habiletés métacognitives sont :

1. Planification du processus de pensée
2. Contrôle du processus de pensée
3. Evaluation du processus de pensée⁴².

³⁵ GRANGEAT, M. (coord.), MEIRIEU, P. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF (Coll. : « Pédagogies »), 1997, p. 20.

³⁶ LIPMAN, cité dans BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 16.

³⁷ MC PLECK, cité dans BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 19.

³⁸ BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 105.

³⁹ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 93.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 95.

⁴¹ *Ibidem*, p. 99.

⁴² *Ibidem*, p. 140. On trouve une définition très similaire dans NOEL, B., *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck (Coll. : « Pédagogies en développement »), 1991, p. 7.

3.3. Fiabilité des sources ou métacognition : le débat épistémologique.

Bien que l'on puisse formuler des définitions très générales, du type « la pensée critique constitue un processus cognitif complexe qui fait appel à la maîtrise d'habiletés intellectuelles de niveau supérieur »⁴³, il n'en reste pas moins que pour la rendre observable, il est préférable de la limiter à une des deux dimensions que nous avons évoquées ci-dessus.

Or, une d'entre elles semble mieux se prêter que l'autre au domaine de l'éducation aux médias. En l'occurrence, le concept de métacognition paraît plus porteur que celui de fiabilité des sources, d'une part, parce qu'il faut rendre compte de la spécificité des nouveaux supports médiatiques et d'autre part, parce qu'il est nécessaire de sortir d'un canevas méthodologique inadapté.

- Le multimédia, une nouvelle façon de concevoir les choses

Les critères traditionnels, hérités du monde littéraire et des historiens, ne permettent pas toujours de juger correctement de l'esprit critique par rapport à l'information trouvée sur les sites. Une des raisons est l'effacement de la notion d'auteur, par exemple. Plusieurs critères de la critique historique ne peuvent être appliqués en ce qui concerne de nombreux sites. Ces derniers sont-ils pour autant peu fiables ?

P. Lévy, dans *Les technologies de l'intelligence*⁴⁴, abonde en ce sens : Internet est en soi un « multimédia » (un « hypermédia », qui contient des images, des vidéos et des sons) et les « formes canoniques du savoir » qui y sont liées sont différentes des formes traditionnelles. En d'autres termes, la conception de « l'intelligence », déjà modifiée lors de l'apparition de l'écrit, devrait encore être revue en fonction de notre contexte socio-historique et communicationnel.

Des considérations similaires se retrouvent déjà chez Jack Goody⁴⁵, inspirateur de P. Lévy, qui met en relation l'émergence de l'écriture avec celles de catégories mentales et de signes nouveaux. Ainsi, il est plus intéressant de tenter d'observer quels sont les usages et les

⁴³ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁴⁴ LEVY, P., *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 1990.

⁴⁵ GOODY, J., WATT, I., « The Consequences of Literacy », in *Comparative Studies in Society and History*, 1963, pp. 304-345.

implications cognitives qu'a l'outil technologique plutôt que de tenter de l'examiner à la lumière de catégories archaïques et parfois porteuses de jugements de valeur.

Une citation illustre parfaitement ce premier argument :

Les contenus d'Internet introduisent des éléments hybrides plus ou moins structurés (données de toutes sortes, sons, images fixes ou animées, etc.) qui se structurent et s'organisent en fonction des usages qu'en fait l'utilisateur. On doit donc désormais inciter les jeunes à explorer leurs propres modes de sélection et d'agencement de l'information, plutôt que de les limiter à la seule analyse des messages déjà médiatiquement structurés⁴⁶.

- **La méthodologie implicite de l'approche de la fiabilité des sources : quels enjeux aujourd'hui ?**

Le second argument est que l'approche de la métacognition semble être aujourd'hui la plus riche en enseignements. En effet, une place plus grande a été accordée à l'autre point de départ, privilégiant la vision d'une vérité unique, répondant à des critères stables et objectifs que l'on connaît ou non. La littérature à ce sujet use d'ailleurs plus volontiers du terme « crédibilité » que du terme « fiabilité », ce qui témoigne du postulat épistémologique objectiviste dans lequel elle est ancrée. A l'inverse, « [Nous avons vu que] la dimension liée à l'enseignement de la métacognition était absente »⁴⁷.

Cette conception implique une méthodologie simple et rigoureuse⁴⁸ : des questionnaires, ou grilles d'observations, relatifs aux conventions, aux critères définissant de façon claire et tranchée ce qui est « fiable » de ce qui ne l'est pas, permettent en effet une quantification précise... mais sont biaisés par rapport à Internet.

« Tous les chercheurs [...] reconnaissent désormais les limites des tests basés sur des questionnaires à choix multiple »⁴⁹.

⁴⁶ PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora, Dossier technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, n°46, 2007, p. 15.

⁴⁷ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 268.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 115-116 : « Tests dits 'objectifs', où l'on mesure les habiletés de pensée critique des élèves à l'aide de questions à choix multiples » c'est-à-dire, par rapport à des situations, juger à la fois « crédibilité des sources et fiabilité des infos ».

⁴⁹ *Ibidem*, p. 116.

Il est donc délicat de considérer la critique comme uniquement dépendante de critères déterminés, permettant de juger une source selon le seul point de vue de la validité scientifique : ce canevas est trop étroit pour l'objet que nous avons choisi d'étudier.

- **Métacognition et fiabilité des sources**

Dans les chapitres suivants, nous verrons que tous les critères de l'approche de la fiabilité des sources ne seront pas pour autant rejetés. En effet, le fait que la reconnaissance d'une source fiable ou non puisse fournir un indicateur chiffré de la performance d'un individu à ce sujet présente des avantages capitaux. Néanmoins, il sera question d'adapter les critères d'appréciation de la fiabilité.

4. Implications méthodologiques

Toutes ces considérations ont des retombées très concrètes quant à la délimitation du sujet et de la méthode qu'il appelle.

Premièrement, plusieurs dimensions de l'« esprit critique » sont occultées. En effet, Boisvert – pour ne citer que lui, afin de montrer combien la notion peut être vaste – répertoriait trois convergences principales entre les différentes conceptions de celle-ci :

1. La pensée critique fait appel à plusieurs habiletés de pensée.
2. Elle requiert de l'information et des connaissances pour se manifester.
3. Elle implique une dimension affective⁵⁰.

En réduisant celle-ci aux habiletés métacognitives, à l'autonomie critique, le choix est fait de ne pas traiter d'autres habiletés intellectuelles comme « la logique, le raisonnement et l'argumentation »⁵¹ ou encore la « clarification, fiabilité et évaluation des informations »⁵². Ces compétences sont soit tout à fait mises de côté, soit, de préférence, redéfinies et nuancées. Concrètement, cela entraîne une restriction au niveau du choix de la population étudiée : de telles compétences, dites d'un niveau supérieur, sont fort probablement plus faciles à solliciter chez un adolescent de 15 à 18 ans que chez un individu plus jeune. Les élèves moins âgés sont plus concernés par une éducation aux médias axée sur la formation aux enjeux médiatiques (la

⁵⁰ BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 12.

⁵¹ *Ibidem*, p. 86.

⁵² *Ibidem*, p. 127.

conscience d'être la cible des publicités, par exemple) et par les compétences fondamentales liées aux autres cours. Cela ne signifie pas que le développement de la métacognition ne les concerne pas en partie, mais bien que les phénomènes réflexifs seront fort probablement moins volontiers observables chez eux.

Ensuite, ce travail se base sur le point de vue axé sur la connaissance. Ainsi, il sera question d'examiner un phénomène en termes de performance cognitive, et non la dimension pragmatique de l'esprit critique. Nous reviendrons néanmoins sur l'aspect relationnel, socio-affectif, de la pensée chez les jeunes.

Pour résumer, cet ouvrage se focalisera sur l'esprit critique (réduit à la métacognition) des jeunes (de 15 à 18 ans) par rapport à la recherche sur internet.

Chapitre 2. Formation de l'hypothèse

Dans ce chapitre, nous allons préciser les différents concepts et les mettre en relation entre eux de manière à les rendre observables. Nous verrons que le test d'une pédagogie se prête bien à la collecte des données nécessaires pour rendre compte de ces notions et de leurs rapports entre elles.

1. Précisions quant à la métacognition : vers la formulation d'une hypothèse

« La quantité de connaissances métacognitives de ses propres stratégies semble être en relation positive avec la performance »⁵³.

L'hypothèse de ce mémoire prend cette citation pour base, avec quelques adaptations. Tout d'abord, il semble que le terme « quantité de connaissances » soit encore marqué par un vocabulaire emprunté à la tradition scientifique et pédagogique que nous avons dénoncée auparavant. J. Piette, quant à lui, préfère parler d'habiletés métacognitives. De plus, il ne s'agit pas pour lui de savoirs, mais bien plutôt de dispositions que l'on peut susciter ou non. Gardons cependant l'idée que la métacognition (comme indicateur de l'esprit critique) est liée à la performance des élèves. L'enjeu est le suivant : si l'on encourage des habiletés métacognitives, la performance se verra accrue.

Pour rendre ces considérations plus concrètes et observables, il est utile d'examiner différentes recherches menées par rapport à la métacognition, ainsi que leurs résultats.

La première de ces analyses est celle de Shraw et Dennison⁵⁴. Celle-ci prend pour parti d'observer la métacognition en général, en déterminant, parmi une série d'individus, ceux qui ont plus ou moins de « conscience métacognitive » ; ceux qui ont le plus de dispositions à mettre en œuvre par eux-mêmes leurs habiletés. Une grille déjà validée scientifiquement serait

⁵³ ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993, p. 104.

⁵⁴ SHRAW, G., DENNISON, R. S., « Assessing Metacognitive Awareness », in *Contemporary Educational Psychology*, n°19, 1994, pp. 460-475.

un bon moyen d'observer la métacognition : « [...] one of the most difficult problems facing researchers and practitioners is identifying metacognitively aware learners quickly and reliably »⁵⁵.

Pour ce faire, Shraw et Dennison ont construit une grille d'auto-évaluation, permettant à chaque individu de s'estimer ou non, pour chaque item, sur une échelle variant de 0 à 100 : « Ratings for each item were made on 100-mm, bi-polar scale adapted from the multidimensional scaling literature [...] 100-point scale [false = 0, true = 100] »⁵⁶.

Les chercheurs ont ensuite validé leur grille en confrontant leurs sujets à une compréhension à la lecture. Ils ont ensuite pu établir une correspondance entre leur grille et la performance à la compréhension à la lecture.

Ce test amène plusieurs remarques et critiques quant à notre sujet. Tout d'abord, en ce qui concerne la méthode de validation. Celle-ci tend à identifier la métacognition à la compréhension à la lecture (soit, à des compétences générales). Cela n'est pas de notre propos. Par contre, elle amène plusieurs éléments intéressants. En effet, la présence ou non de différentes aptitudes, de différents questionnements quant à sa propre démarche, est d'office présentée comme difficilement observable. Comment en effet objectiver quelque chose qui se passe uniquement dans la tête des individus ?

Cette méthode semble donc inadaptée quant à l'esprit critique des jeunes par rapport à la recherche sur Internet. Néanmoins, elle prouve le fait qu'il n'est pas chose aisée de percevoir la métacognition.

L'étude de Lazonder et Rouet prend un tout autre point de départ : « literature on the role and support of metacognition in related areas such as reading comprehension is not referred to at all »⁵⁷. Ses conclusions constituent une critique virulente envers la conception de la métacognition qui tend à identifier cette dernière à la compréhension à la lecture, en confirmant l'hypothèse que « the skills required to locate information in such documents are partly independent from those needed to achieve reading comprehension »⁵⁸. Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que cette étude concerne la recherche d'informations. Elle

⁵⁵ *Ibidem*, p. 461.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 463. L'outil en question se trouve en ANNEXE 4, p. v. – Éléments de la métacognition selon Shraw et Dennison.

⁵⁷ LAZONDER, A. W., ROUET, J.-F., « Information problem solving instruction: Some cognitive and metacognitive issues », in *Computers in Human Behavior*, n° 24, 2008, p. 764.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 754.

conforte donc l'idée qu'il faut tenter d'utiliser un cadre méthodologique plus adapté en ce qui concerne la recherche documentaire sur Internet⁵⁹.

Une solution serait de se baser sur la méthode des entretiens d'explicitation : « L'EdE [Entretien d'explicitation] est focalisé sur la mise en mots a posteriori de l'action »⁶⁰ Il nécessite d'« être dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue » et de « focaliser sur l'action »⁶¹. En effet, puisque l'activité se déroule « dans la tête » des individus, il paraît logique de dire que ceux-ci sont les plus compétents pour l'exprimer. Pour Vermersch, « La verbalisation du vécu de la pensée (aperception) [...] concerne la conscience que nous avons de notre propre fonctionnement mental »⁶². Bien que cette approche recouvre de très nombreux enjeux, on cerne tout de suite l'ambiguïté de la définition : il est en effet fort probable que lors d'une recherche sur Internet, les élèves ne soient tout simplement pas conscients de leurs méthodes ! De plus, dans notre cadre, qui tente de mettre en relation performance des élèves et métacognition, il faudrait tout d'abord savoir quelles sont les démarches adéquates, pour peu que certaines le soient plus que d'autres. Enfin, en quelque sorte, cette méthode reviendrait à susciter la métacognition (à faire prendre conscience à l'élève de sa méthode) sans pour autant mesurer son efficacité.

Romainville abonde en ce sens, en fournissant une critique opposable à la fois à la méthode de Shraw et Dennison et aux entretiens d'explicitations⁶³. En quelque sorte, son apport le plus important réside dans le titre qui lie explicitement le fait de savoir rendre compte de ses méthodes à la performance.

⁵⁹ Le lecteur intéressé pourra en outre se référer à l'ANNEXE 5, p. vi - Eléments de la métacognition selon Lazonder et Rouet. Celle-ci reprend plusieurs conclusions de cette étude.

⁶⁰ VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994, p. 32.

⁶¹ *Ibidem*, p. 32.

⁶² *Ibidem*, p. 39.

⁶³ Il critique en effet la plupart des recherches qui « se basent en effet sur le recueil et l'analyse des verbalisations d'apprenants invités à décrire leur activité cognitive et utilisent donc l'introspection ». L'ambiguïté est qu'il finit malgré tout par adopter une méthode utilisant le codage d'interviews. Cela témoigne de la difficulté à rendre compte de ce type d'activité.

[ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993.]

Plusieurs entretiens exploratoires⁶⁴ ont révélé de façon empirique la difficulté pour les jeunes de rendre compte *a posteriori* de leurs méthodes. Un enjeu envisageable dans un autre travail serait de tenter de les pousser à en rendre compte durant l'activité, par une grille qu'ils rempliraient lors d'une tâche⁶⁵ : « Nous proposons [...un type de test écrit dans lequel...] l'élève doit décrire les opérations mentales qui l'ont amené à concevoir ses réponses »⁶⁶.

Quoi qu'il en soit :

Compte tenu qu'on ne sera jamais assuré ni de la sincérité, ni de la fidélité, ni de la compréhension, ni de la compétence des répondants, nous croyons que les enquêtes conviennent bien pour relever des *faits objectifs* (possessions, comportements repérables, systèmes d'activités), des cognitions, peut-être des références. Nous serons moins confiants lorsqu'il s'agit d'*opinions*. Nous le serons encore moins lorsqu'il s'agit d'*attitudes* [...] En tout cas, leur utilisation [...] mérite qu'on se livre [...] à une vigoureuse critique épistémologique⁶⁷.

2. L'hypothèse précisée : vers le test d'une pédagogie.

C'est néanmoins encore une fois vers J. Piette que nous allons nous tourner, en rappelant sa délimitation de la métacognition :

1. Planification du processus de pensée
2. Contrôle du processus de pensée
3. Evaluation du processus de pensée⁶⁸

Mise en relation avec un autre passage de son ouvrage⁶⁹, elle ouvre une voie qui semble *a priori* très riche : il donne en effet comme exemples de pédagogies le fait de « favoriser la

⁶⁴ Réalisés selon la méthode décrite dans :

- BLANCHET, A., GOTMAN, A., « L'analyse des discours », in *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université (Coll. : « Sociologie 128 »), 2001, pp. 97-101.
- JAVEAU, C., *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*, 4^{ème} édition revue, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1990.

Ces questionnaires ont été réalisés en administration directe, selon quelques courtes questions ouvertes. Ils ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Les conclusions ne furent pas très concluantes d'un point de vue scientifique, mais ont permis de corroborer plusieurs ouvrages et d'orienter par conséquent l'hypothèse de ce travail.

⁶⁵ En complément de la délimitation de J. Piette, pour un tel travail, la métacognition pourrait être délimitée en ces termes : « **L'augmentation de la métacognition chez les élèves.** Cela se réalise selon trois niveaux assurant progressivement la pensée métacognitive. *Usage conscient* : savoir quel type de pensée on exerce et quand on l'emploie [...] *Usage stratégique* : utiliser des stratégies conscientes particulières pour augmenter l'efficacité de sa pensée [...] *Usage réflexif* : examiner le fonctionnement de sa pensée avant, après ou pendant le déroulement du processus, en se demandant comment réaliser une tâche intellectuelle et comment en améliorer l'exécution ».

[BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 53.]

⁶⁶ BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 75.

⁶⁷ JAVEAU, C., *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*, 4^{ème} édition revue, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1990, pp. 24-25.

⁶⁸ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 140.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 106.

discussion et les échanges de points de vue » et de « poser des questions de niveau supérieur » - c'est-à-dire d'un « méta » niveau, identifiable à la métacognition ! -. L'intérêt se voit encore accru, lorsque l'on se souvient de l'enjeu pragmatique que soulève la problématique de l'éducation aux médias : les élèves évoluent dans des relations avec autrui, sont des êtres sociaux, et éprouvent par conséquent des affects.

De plus, il paraît important de rappeler les conclusions des études *Médiappro* et *Digital Youth Research*, évoquées précédemment : les jeunes individus construisent leur relation avec les médias grâce à leurs pairs ; en ce qui concerne l'usage d'Internet, l'apprentissage se fait entre pairs.

L'hypothèse qui va guider la suite du mémoire découle très logiquement de ces apports. Ici se trouve repris le cœur de l'argumentation qui nous amène à celle-ci. Premièrement, l'esprit critique (dans notre cas, réduit à la métacognition) est lié à la performance. Deuxièmement, cet esprit critique est identifiable à des habiletés que l'on peut susciter. Cela signifie que si l'on attise une ou plusieurs de celles-ci, la performance devrait se voir accrue. Enfin, J. Piette nous présente une pédagogie intéressante pour susciter l'esprit critique, à savoir le fait 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, suite à une tâche de recherche.

Il est crucial d'insister sur une particularité de la pédagogie que nous allons tester. Le groupe n'intervient en effet ici qu'après une première tâche individuelle : il n'est pas question de considérer la performance groupale *en soi*, mais bien en tant qu'elle suscite un retour réflexif, évaluatif et argumentatif, sur base d'une tâche individuelle. C'est pour cette raison qu'elle rend compte de l'activité « critique », métacognitive.

En d'autres termes, nous en arrivons à l'hypothèse suivante : la performance des élèves se trouve accrue lorsque ceux-ci sont amenés à discuter de leurs choix, processus et démarches de pensées suite à une tâche de recherche.

Chapitre 3. Méthodologie

La mise à l'épreuve de l'hypothèse implique plusieurs choses. Tout d'abord, la mise en place d'indicateurs permettant de rendre compte et de quantifier les phénomènes, notamment lorsqu'il est question de performance. A la suite de ces délimitations, nous construirons un dispositif d'expérimentation reposant sur une tâche de recherche d'informations sur Internet. Nous nous inspirerons des critères d'objectivité et des méthodologies qui existent, tout en y apportant de légères adaptations de sorte à suivre une démarche propre à la situation que nous désirons observer. Après cela, nous aborderons la problématique de l'échantillon, des contraintes que suscite sa composition. Enfin, nous définirons précisément le thème de la tâche de recherche d'information ainsi que la manière d'évaluer les résultats de cette dernière.

1. Indicateurs de la performance ?

Ce travail s'oriente à présent vers la mise en correspondance de l'autonomie critique (la métacognition) avec la performance des élèves lors d'une recherche sur Internet. Dès lors, le problème qui se pose est celui de la mesure de cette performance. En effet, comment chiffrer cette variable ?

Peu d'alternatives sont envisageables pour remédier à cette question. La solution retenue rend à la notion de fiabilité des sources une place importante dans le dispositif. En effet, celle-ci a le grand avantage de se prêter facilement à la quantification.

Nous ne pouvons néanmoins déceimment pas reprendre ce concept sans tenir compte de toute la critique épistémologique que nous avons évoquée à son sujet. Plusieurs arguments et précisions sont donc à ajouter.

Tout d'abord, il n'est pas question d'étudier la capacité à reconnaître des sources en soi : nous ne cherchons pas à établir une liste de sites fiables en relation avec une liste d'élèves performants ou non. Le terme de « fiabilité des sources » semble cependant être un excellent indicateur de la performance, qui, et c'est là notre hypothèse, peut varier ou non selon qu'on

suscite ou non l'usage d'habiletés métacognitives. Il est donc conservé, mais n'occupe plus le pôle privilégié de la recherche.

Ensuite, le dispositif d'expérimentation que j'ai mis en place abandonne le point de vue « objectiviste », essentialiste de la crédibilité des sources, au profit d'une vision plus intersubjective de la chose.

Par ce biais, je fais un choix intermédiaire entre deux conceptions de l'esprit critique. La première correspond au sens scientifique, c'est-à-dire à une aptitude permettant d'estimer la validité d'une source selon des critères stricts. La seconde fait allusion au sens commun et s'entend comme jugement rationnel par rapport à une situation. J'opte pour une voie médiane entre ces deux points de vue. En effet, il n'est plus question d'établir *a priori* des sites valides ou non, selon des critères figés, mais bien d'établir une appréciation par un jury d'experts, à savoir un petit groupe de personnes que j'ai choisies selon leur compétence présumée à évaluer la fiabilité de sites traitant d'un thème donné. Cette démarche sera explicitée et justifiée davantage lors des descriptions du dispositif et de la tâche.

2. Dispositif méthodologique : la situation de quasi-expérimentation

Cette partie du mémoire s'appuie sur plusieurs ouvrages concernant notamment l'expérimentation et la quasi-expérimentation⁷⁰. Cette méthodologie a été choisie pour deux raisons. Premièrement, par la négative, parce que d'autres méthodes, telles que l'entretien, le questionnaire ou autres ne semblent pas se prêter à l'observation des phénomènes ici étudiés. Deuxièmement, par la positive, parce qu'elle permet de manipuler une variable en regard d'une autre par un test simple :

Une **quasi-expérimentation** [...] peut impliquer toute une série de situations dans lesquelles certaines personnes sont exposées à un événement ou une intervention et d'autres ne le sont pas, et dans lesquelles on peut déterminer ce qui arrive après l'intervention [...] Dans une expérimentation de terrain, on est capable de contrôler (habituellement par assignation aléatoire) qui est exposé à l'intervention et qui ne l'est pas⁷¹.

⁷⁰ Entre autres : COOK, T. D., CAMPBELL, D. T., *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1979.

⁷¹ JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 207.

2.1. Variable indépendante et variable dépendante

A. Leon et J. Cambon définissent les différentes variables comme suit : « On appelle *variables indépendantes* (VI) les faits que l'expérimentateur manipule (c'est-à-dire fait varier) de façon contrôlée, pour pouvoir mesurer les effets de ces variations. On appelle *variables dépendantes* (VD) des faits dont la modification est fonction (dépend) de celle introduite au niveau des variables indépendantes »⁷².

Nous cherchons à confirmer ou infirmer que, lors d'une tâche de recherche, la performance se trouve accrue si les habiletés métacognitives sont davantage sollicitées. L'idée est de créer une situation où l'on suscite plus ou moins l'esprit critique en tant que retour réflexif ou métacognition, de façon à mesurer l'impact éventuel sur la performance. L'hypothèse est que plus on suscite l'activité métacognitive, plus la performance augmentera.

Dans notre cas, la variable dépendante (VD) est donc la performance, identifiée par la fiabilité des sources sélectionnées. La variable indépendante (VI), manipulée, est la métacognition. Par les conditions situationnelles présentées aux élèves, on sollicite différemment l'esprit critique. L'idée est qu'en faisant varier les conditions permettant de juger de la fiabilité d'une source, pour solliciter explicitement un retour réflexif (VI), la performance (VD) augmentera. C'est ce que nous allons tenter de vérifier.

2.2. Le dispositif d'expérimentation

Maintenant que nous savons exactement ce que nous allons observer, il est temps de définir comment cela doit se dérouler.

- La procédure générique

Un groupe de jeunes étudiants (dont l'échantillonnage sera décrit et justifié par la suite) se voit assigner une tâche de recherche individuelle d'information sur Internet, sur un thème précis. Chaque étudiant doit ensuite sélectionner un nombre restreint de sources (cinq) qu'il estime être les plus fiables quant au thème de la recherche, puis remet une liste rendant compte de son choix.

⁷² LEON, A., CAMBON, J. & al, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977, p. 86.

Ensuite, ces élèves sont invités à discuter de leurs résultats en sous-groupes, avec pour suggestion explicite de justifier leurs choix, de rendre compte de leurs décisions et méthodes de sélection et d'accès à l'information.

Il faut noter que les étudiants, lors de la première étape du test, n'ont aucune connaissance de cette seconde étape de discussion. Cela s'inspire très légèrement de la méthode du test dit en « double aveugle »⁷³ : l'idée est que si les élèves savent qu'ils pourront affiner leurs résultats, cela biaisera peut-être leur performance lors de la tâche de recherche individuelle.

Enfin, ils rendent, par sous-groupe, une liste des cinq sites qu'ils ont retenus parmi ceux dont ils ont discuté ensemble.

- La méthode d'observation

Le modèle permettant d'élaborer la méthode d'observation est le suivant⁷⁴ : un groupe (G1) réalise une tâche. Le résultat de celle-ci est observé (O1). Ensuite, un changement (X) est introduit. Enfin, une seconde observation (O2) a lieu. Les deux observations peuvent alors être comparées entre elles.

Jones préconise par ailleurs le recours à un groupe témoin/groupe de contrôle (G2) dans lequel aucun changement n'est introduit⁷⁵. Nous discuterons plus tard de son utilité pour notre expérience.

Cette procédure est schématisée de la manière suivante :

Plan [expérimental] avec pré-test, post-test et groupe témoin :

G1 (R) O1 X O2

G2 (R) O3 O4⁷⁶

[Où G = Groupe, O = observation et mesure et X = introduction du changement. Le (R) exprime la « randomization », dont l'utilité sera expliquée lorsque nous traiterons de l'échantillonnage.]

Dans notre cas, la première observation (O1) se base sur la première liste remise par les étudiants. Pour chaque site répertorié par les élèves, chaque expert attribue une appréciation,

⁷³ VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

⁷⁴ JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 206.

⁷⁵ *Idem.*

⁷⁶ Cette modélisation se retrouve notamment dans :

- JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000, p. 206.

- LEON, A., CAMBON, J. & al, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977, p. 129.

allant de « pas du tout fiable » à « très fiable »⁷⁷. Ces résultats seront ensuite chiffrés, par le biais d'une transposition sur une échelle numérique, allant de 0 (pas du tout fiable) à 8 (très fiable). La fiabilité des sources est donc retenue comme étalon : « L'étalonnage [...] consiste à construire l'échelle de référence à laquelle toutes les mesures individuelles seront comparées »⁷⁸.

Il est très important de noter qu'il n'est pas question de fiabilité *en soi*, mais bien de fiabilité par rapport à la tâche concrète de recherche sur Internet. Ainsi, un site très « sérieux » qui n'a pas grand rapport avec le thème présenté aux élèves ne peut être estimé comme très fiable par rapport à ce thème.

La moyenne des résultats donne une idée assez précise de la fiabilité estimée des différents sites qui ont été soumis. Les cinq sites listés par l'élève pourront ainsi être ramenés à un chiffre, témoin de sa performance.

La seconde observation (O2) suit la même logique, en fonction de la seconde liste rendue par les élèves.

Ces chiffres pourront être comparés de trois manières. La première consiste à mettre en relation le résultat d'un sous-groupe avec la moyenne des résultats de chacun de ses membres. La seconde compare le résultat moyen de l'ensemble des élèves en sous-groupes avec celui qu'ils ont obtenu individuellement en moyenne. La dernière observe si les résultats sont valables ou non individuellement (par exemple, s'il y a augmentation globale de la performance pour certains élèves, mais diminution ou stagnation pour d'autres).

En résumé, une première observation (O1) repose sur la liste fournie après recherche individuelle. Le changement introduit (X) est la consigne explicite de discuter en sous-groupes des sites retenus. La seconde observation (O2) se base sur la liste « corrigée » par cette procédure. A priori, cette situation d'expérimentation tient compte des critères listés par Cook et Campbell⁷⁹.

⁷⁷ La grille d'évaluation détaillée se trouve en ANNEXE 8, p. ix - Prototype de la grille d'évaluation en regard de l'échelle numérique.

⁷⁸ VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 340.

⁷⁹ Ces critères, ainsi que la référence complète, sont répertoriés en ANNEXE 9 p. x - Menaces quant à la validité interne du dispositif d'expérimentation.

[in JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000]

2.3. Groupe de contrôle ?

Il paraît inutile, dans notre situation, de constituer un groupe témoin, tout simplement parce qu'en réalité, c'est la tâche qui change. Le changement, pour rendre compte de l'efficacité ou non de la pédagogie testée, « permute » le groupe, ainsi que son rapport aux sources. Ainsi, si l'on voulait réellement créer un groupe-test, il n'aurait qu'une seule tâche, à savoir la recherche d'informations sur Internet (observation O3). Puisqu'il ne subit aucun changement, il n'y a aucune raison qu'il sélectionne d'autres sites que ceux qu'il a choisis (il n'y a donc pas d'observation O4 valable). Si l'on y réfléchit bien, il se retrouve en fait en situation tout à fait identique à celle des étudiants en O1. En bref, si un groupe-test ne peut rendre compte que de la situation O1, autant assigner à tous les élèves le changement de façon à permettre de corroborer aussi les observations en O2. Une situation similaire avec groupe-test pourrait néanmoins être imaginée. Notons en outre qu'il aurait été possible aussi, pour tester la pédagogie, de distinguer deux groupes d'élèves : un dont les membres effectuent la tâche individuellement, et l'autre où les jeunes l'effectuent en collectifs réduits. Cependant, il ne s'agirait pas des mêmes enjeux : en effet, il s'agit ici d'une auto-évaluation *a posteriori* par chacun, où tous sont invités explicitement à justifier leurs choix, démarches et à les argumenter. C'est ce retour réflexif sur la démarche individuelle, et non seulement la situation de groupe en tant que telle, qui nous intéresse.

3. L'échantillon

Dans un premier temps, nous avons défini la fiabilité des sources comme indicateur de la performance à effectuer une recherche documentaire sur Internet. Ensuite, nous avons traité du dispositif ainsi que de l'identification des variables. Il reste à discuter de la composition de l'échantillon.

La population de référence est, nous l'avons vu, constituée des jeunes élèves d'à peu près 15 à 18 ans.

Pour constituer un échantillon valide scientifiquement, de nombreux critères sont à prendre en compte, principalement la représentativité... et le temps.

En effet, compte tenu du dispositif assez lourd, impliquant de trouver un jury d'experts et de lui soumettre une liste de sites (cinq par élève) auxquels attribuer une note, il paraît assez utopique, dans le cadre de ce travail, d'opérer une expérimentation sur cent élèves (soit de nombreux sites à évaluer, avec tous les calculs que ça implique). De surcroît, la méthode quasi-expérimentale est valable pour des groupes plus restreints.

Pour respecter la logique de l'« aléatorisation », il semble plus judicieux de choisir au hasard les membres de différentes options (il est possible que des élèves en maths fortes obtiennent des résultats différents que des élèves en latin, par exemple). J.-M. Van der Maren donne l'argument qui sous-tend cette démarche :

Le contrôle des aléas d'échantillonnage [...] L'aléatorisation (randomization, en anglais) est définie par un triple recours au hasard : lors de l'extraction des sujets de la population, lors de leur assignation dans les échantillons et lors de l'affectation des échantillons aux conditions expérimentales. C'est la tactique utilisée par les chercheurs qui se trouvent confrontés à la nécessité de comparer aux moins deux groupes de sujets pour évaluer l'effet hypothétique d'une intervention ou d'un traitement auquel un des groupes a été soumis.

[...] La différence entre la population et les échantillons est si petite et si peu probable, étant donné le hasard, que les échantillons sont de bons portraits, ou des modèles réduits, de la population⁸⁰.

Celui-ci est appuyé par Léon et Cambon :

Constitution des groupes par tirage au hasard des sujets (randomisation) : c'est le meilleur moyen et théoriquement le seul qui permette de contrôler le plus grand nombre de variables étrangères⁸¹.

Les membres du groupe seront donc choisis aléatoirement au sein de la classe d'âge concernée. Pour plus de cohérence dans les résultats, nous nous limiterons à un seul âge : par exemple, uniquement des élèves de quatrième secondaire.

D'autres contraintes sont néanmoins à préciser. Premièrement, l'obligation matérielle : il est nécessaire que l'école secondaire dans laquelle s'opère le test du dispositif possède une salle informatique. Cela peut paraître anodin, mais il est indispensable de le signaler, car cela peut constituer un biais. Il est probable qu'une telle école recueille un public d'une classe sociale plus favorisée que celles qui n'en disposent pas. Il n'est pas impossible que les tendances divergent entre les différents publics, pour diverses raisons. En second lieu, il faut décider d'une tâche en parallèle avec la désignation d'un jury.

⁸⁰ VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck Université, 1996, pp. 206-207.

⁸¹ LEON, A., CAMBON, J. & al, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977, p. 107.

4. La tâche et le jury d'experts

4.1. Des obligations

La définition de la tâche comporte de nombreuses contraintes.

Dans le cas où la tâche est trop difficile [...] On se trouve alors devant un *effet plancher*. A l'inverse, lorsque la tâche est trop facile, la performance est parfaite dans toutes les conditions et l'on ne peut pas plus observer les effets de la manipulation ; on se trouve alors dans le cas d'un *effet plafond*⁸².

Dans notre cas, cela se traduit par plusieurs impératifs : d'une part, il ne faut pas que le thème de la tâche de recherche soit trop connu. Il ne faut pas non plus que *Google* fournisse uniquement des sources fiables et pertinentes comme premiers résultats obtenus via une recherche. D'autre part, le thème imposé ne doit pas être incompréhensible. Il ne faut pas non plus qu'il privilégie un type d'individu par rapport à un autre (par exemple : une tâche de recherche ayant pour thème le calcul matriciel privilégierait les mathématiciens, et ne rendrait fort probablement pas compte de l'esprit critique des personnes qui n'y connaissent rien).

D'autres dimensions sont à prendre en compte. Notre préférence va pour un sujet polémique. En effet, un thème discuté, débattu, qui ne fait pas l'unanimité, revêt des enjeux importants par rapport à l'esprit critique. Néanmoins, cela comporte un risque qui est celui de l'appréciation subjective des membres du jury. Par exemple, un thème lié à l'actualité aurait probablement des enjeux en termes d'esprit critique, mais il paraît utopique d'arriver à une vision « objective » (même si, nous l'avons vu, ce terme est à prendre avec des pincettes) de la fiabilité des sources.

Enfin, la tâche et le jury sont en relation directe. Une tâche concernant les sciences sociales est une condition nécessaire et suffisante pour le choix de personnes expertes en sciences sociales pour composer le jury.

⁸² VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 347.

4.2. Concrètement...

- *Le thème de la recherche*

Le choix d'un thème ne nécessite pas énormément de commentaires, au vu des conclusions précédentes. Le thème de recherche retenu est l'ouvrage de Michel Foucault, *Surveiller et punir*. La dimension objective, c'est le contenu du livre. L'enjeu polémique se situe dans le débat et les extrapolations qu'il suscite encore actuellement (ce qui implique des critiques, des avis de particuliers, etc.). Il est question explicitement de rendre compte du contenu, et non des points de vue quant à ce dernier⁸³. Cela n'est pas une tâche trop difficile, même s'il semble préférable que cela aille plutôt dans ce sens, car l'ouvrage est compréhensible, ni trop facile, étant donné qu'une recherche rapide sur *Google* révèle l'existence de sites de toutes sortes à ce sujet (dont des « blogs » d'opinion, par exemple). Enfin, notons que le sujet a cet avantage qu'il a permis de trouver facilement des membres pour composer le jury.

- *Le jury d'experts*

Avant d'aller plus en avant dans la description, il convient d'insister sur l'importance de ce dernier. Tout d'abord, une question se pose : pourquoi ne pas tout simplement évaluer la pertinence des sources en fonction de grilles pré existantes ? Nous avons déjà abordé cette question, mais nous pouvons approfondir la réponse. En effet, il semble que, au delà de la critique épistémologique qu'on peut adresser à ces grilles, elles ne soient pas toujours à même de lever toute hésitation : il y a toujours une marge relative à celui qui utilise la grille. De même, beaucoup d'entre elles sont moins adaptées à Internet qu'au monde du livre ; peu rendent compte de l'altérité de ce type de support. Un enjeu capital de l'éducation aux médias est par ailleurs de mettre en avant ses spécificités et les nouvelles questions que soulève le multimédia.

Pour résumer ce premier argument : si une personne seule juge, même avec une grille et éventuellement une connaissance du thème de la tâche, il y aura toujours une marge de subjectivité. Ce constat pourrait être extrapolé par rapport aux autres types de sources, telles que la télévision, la littérature ou la presse, par opposition à une vision objectiviste.

C'est pour réduire cette marge de jugement individuel qu'il est intéressant de former une intersubjectivité.

⁸³ Les formulaires concrets soumis aux élèves se trouvent en ANNEXES 6, p. vii et 7, p. viii – Formulaires destinés aux élèves (avec notes).

Il convient cependant de nuancer cet argument : les critères précédemment évoqués ne filent pas aux oubliettes. Les ouvrages traitant de fiabilité des ressources, mais aussi ceux relevant de méthodologie générale utilisés dans ce travail ne sont pas négligés (en cela, ce dernier se trouve réellement à un niveau « méta » puisque ses propres critères de réalisation peuvent servir à évaluer ce qu'il observe !). Le chercheur en tient compte, ainsi que d'autres éléments⁸⁴. Les autres membres du jury sont invités, s'ils hésitent, à consulter ces données.

En bref, cela implique que le jury ait non seulement une bonne connaissance du contenu du thème de la tâche, mais aussi une connaissance minimale des critères relatifs à l'évaluation des sources fiables qui existent actuellement. Par conséquent, il sera composé :

- du chercheur, instigateur de ce mémoire.
- d'un étudiant bachelier en philosophie, ayant suivi notamment le cours de philosophie sociale de M. Hunyadi⁸⁵.
- d'une diplômée documentaliste, experte en traitement et gestion de l'information.
- d'un professeur secondaire du niveau supérieur, ayant travaillé sur M. Foucault.

La grille que ces membres devront remplir est décrite explicitement en annexes⁸⁶.

Tableau résumant la méthodologie telle qu'elle a été mise en œuvre :

1. Sélection aléatoire d'élèves de quatrième secondaire.
2. Chacun d'entre eux choisit cinq sources traitant de l'ouvrage *Surveiller et punir* de M. Foucault.
3. Des groupes de quatre sont formés parmi les élèves.
4. Ces groupes discutent et déterminent les cinq sources qu'ils estiment les plus fiables parmi celles qu'ils ont préalablement choisies individuellement.
5. Chaque expert examine chaque site retenu et y attribue une note de 0 (pas du tout fiable) à 8 (très fiable).
6. Chaque groupe de quatre reçoit deux notes : la première correspond à la moyenne des notes relatives aux sites sélectionnés individuellement et la seconde à la moyenne des notes relatives aux cinq sites retenus après discussion.

⁸⁴ Ces éléments (dont grilles existantes) sont décrits en ANNEXE 10, p. xi – Documents utilisés pour appuyer l'évaluation par le jury d'experts.

⁸⁵ M. Hunyadi est professeur de philosophie au sein de l'Université catholique de Louvain. L'ouvrage *Surveiller et punir* de M. Foucault a été présenté dans son cours de manière assez exhaustive. L'étudiant en philosophie a en outre eu l'occasion de rencontrer cet auteur à d'autres moments de son cursus.

⁸⁶ Cf. ANNEXE 8, p. ix – Prototype de la grille d'évaluation en regard de l'échelle numérique.

Chapitre 4. Recueil et traitement des résultats

Ce court chapitre a pour objet d'expliciter les démarches de collecte et d'analyse des résultats telles qu'elles se sont effectivement déroulées.

1. Description de la situation concrète de collecte

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons délimité son thème de façon précise, et avons pris la décision de se focaliser sur l'activité métacognitive des jeunes, en tant que retour réflexif sur une activité ou un processus de pensée, par rapport à une tâche de recherche d'information sur Internet.

Dans la seconde partie, nous sommes arrivés à l'hypothèse suivante : si l'on suscite ce retour critique, la performance se verra accrue.

Enfin, dans la partie concernant la méthodologie, nous avons mis en place un dispositif d'expérimentation qui permet à la fois de rendre compte de la performance, identifiée à la fiabilité des sources, et de susciter un retour réflexif, en créant une situation de groupe impliquant l'argumentation et le retour sur ses propres démarches. En outre, elle nous amène à tester un type de pédagogie, sachant que les jeunes apprennent beaucoup via leurs pairs en matière de médias.

En d'autres termes, nous allons ici observer si après discussion groupale, un enrichissement est perceptible ou non chez les jeunes.

La situation concrète est la suivante : par souci d'homogénéité, l'observation n'a porté que sur des étudiants du même âge, ou presque. Au vu de la tâche à réaliser, le choix s'est porté sur des élèves de quatrième secondaire, ayant tous à peu près seize ans. Cette étude s'est déroulée dans un collège à Ferrières. L'échantillon se compose de quarante-quatre élèves. Ceux-ci ont participé à l'expérimentation en deux salves : d'abord, un groupe de vingt élèves, ensuite celui de vingt-quatre élèves.

Les étudiants ont disposé d'un peu plus d'une heure pour rechercher individuellement cinq sites qu'ils jugeaient pertinents et fiables par rapport à l'ouvrage de M. Foucault, *Surveiller et punir*. Il est à noter que la majorité d'entre eux n'a pas utilisé tout ce temps : certains ont « terminé » la tâche en moins d'une demi-heure.

Ensuite, ces élèves ont été répartis en groupes de quatre, de façon à discuter de leurs résultats. Cela a duré approximativement une demi-heure, même si là encore, beaucoup n'ont pas mis tout ce temps à profit. Après cette discussion, les élèves ont rendu une fiche de cinq sites par groupe.

En bref, le total des données recueillies comporte quarante-quatre fiches individuelles et onze fiches de groupe.

2. Notes des experts

Après la tâche de recherche, les différents sites ont été rassemblés et classés par ordre alphabétique, de manière à ce que chaque membre du jury d'experts composé pour ce mémoire puisse attribuer une note de fiabilité à chaque site, par rapport à la tâche concrète.

Nous pouvons constater que ces notes sont assez homogènes, même si l'intérêt de l'intersubjectivité est flagrant⁸⁷. En effet, dans certains cas plutôt rares, un membre attribue la note 4 (peu fiable) lorsqu'un autre attribue la note 0 (pas du tout fiable). Un tel écart prouve que la fiabilité de certains sites est parfois très discutable, malgré le fait de disposer de grilles, d'outils théoriques « objectifs » et de recommandations pratiques. Néanmoins, répétons-le, dans l'écrasante majorité des cas, l'écart entre les notes pour un même site est assez faible. Il n'y a en tout cas aucun cas où un des membres estime qu'un site est très fiable alors qu'un autre estime qu'il ne l'est pas du tout. Le plus gros écart de notes (cinq points) n'advient qu'à deux reprises, et se trouve nuancé par les autres évaluations.

A posteriori, le recours à l'évaluation de plusieurs personnes s'avère être un apport capital pour l'obtention d'une vision nuancée par rapport à la fiabilité des sources.

⁸⁷ Cf. ANNEXES 11 à 16 (pp. xii-xxx) – Liste des sites retenus, évaluations des membres du jury, ramenées en chiffres, et moyenne de ceux-ci.

3. Méthodologie de traitement des données

Chaque site se trouve dès à présent réduit à un chiffre, variant de zéro à huit, témoin de sa fiabilité estimée.

Par ce biais, une note va pouvoir être attribuée à la performance de chaque individu. Par exemple, un élève qui aura sélectionné deux sites dont la fiabilité est estimée à 2 (plutôt pas fiable), un à 3 et deux à 4 (peu fiable) obtiendra la note moyenne de trois points. En fonction des sites qu'il a retenus, chaque élève reçoit donc une cote individuelle.

Ensuite, le procédé est le même en ce qui concerne les onze groupes de quatre membres. Chacun des groupes, en fonction des cinq sources qu'il a sélectionnées après discussion, se voit attribuer une cote.

Enfin, plusieurs types de moyennes individuelles et groupales sont calculées de façon à ce que les résultats obtenus par chaque élève avant discussion puissent être comparés à ceux obtenus après discussion. Par ailleurs, le fait de s'attarder sur les notes maximales et minimales, ainsi que sur les données écart-typiques, semble primordial pour nuancer et expliquer les résultats.

Chapitre 5. Résultats

Dans ce chapitre, nous aborderons tout d'abord des faits généraux qui ont été relevés par l'expérimentation de terrain. Le principal constat concerne le niveau plutôt faible des résultats, ce qui ne manque pas de légitimer toujours davantage le projet de l'éducation aux médias. Ensuite, nous reviendrons progressivement sur l'hypothèse grâce aux notes attribuées aux élèves, des chiffres les plus généraux aux plus particuliers. La vérification (ou falsification) de cette hypothèse sera accompagnée d'une analyse minutieuse pour tenter de faire ressortir les différents phénomènes, de manière à nuancer les différents propos.

1. Considérations globales

1.1. Des résultats plutôt faibles...

Avant d'examiner si l'hypothèse est vérifiée ou non, plusieurs faits observés par le biais de notre dispositif méritent toute notre attention⁸⁸.

Nous pouvons tout d'abord constater la faiblesse des notes obtenues en moyenne, que ce soit seul ou en groupe.

Les critères d'évaluation de l'information sur Internet sont aussi très mal connus (13,4 % vs 22,9 % au Québec). Plus de 15% de ceux qui répondent pensent que la rapidité d'accès d'un site Internet est un signe de la qualité de celui-ci ! [...] Enfin, la notion d'éthique et de droit d'auteur est assez vague. Seulement 14,8 % des étudiants savent qu'il faut toujours citer ses sources⁸⁹.

En effet, quelle que soit la situation, les élèves obtiennent en moyenne une cote à peu près égale à trois points sur huit, à savoir des résultats se situant entre « plutôt pas fiable » et « peu fiable » ! Or, pour un travail scolaire, nous pouvons estimer que la note minimale exigée se situe aux alentours de six points (plutôt fiable).

⁸⁸ La grille complète relevant les notes attribuées à chaque élève, à chaque groupe et leurs moyennes se trouve en ANNEXES 17 et 18 (pp. xxxiii-xxxiv) – Résultats détaillés obtenus suite à la tâche, avec moyennes, notes maximales et minimales, et écarts-types.

⁸⁹ CIUF, EDUDOC ; POCHET, B. (dir.), THIRION, P. (dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de synthèse*, 2008, p.19.

Il paraît opportun de rappeler en outre que les élèves n'ont pas mis à profit tout le temps qui leur était imparti, loin de là, ce qui tend à accentuer la force de la considération ci-dessus. De même, cela réfute l'argument possible selon lequel les élèves n'avaient pas assez de temps pour obtenir de meilleurs résultats.

La faiblesse des résultats ne concerne pas uniquement la moyenne des notes, mais aussi les cotes les plus hautes. Ainsi, si certains élèves ou groupes obtiennent un peu moins de cinq points, cela reste insuffisant, puisque cette note est inférieure à l'appréciation attribuée à des sites « plutôt fiables ».

On pourrait objecter ici que la tâche ne permettait pas aux élèves de trouver de nombreuses sources, mais une recherche rapide sur les moteurs de recherche *Google* ou *Google Scholar* témoigne que la littérature sur Internet foisonne à ce sujet⁹⁰.

1.2. Des pistes d'explication ?

Certains sites repris indiquent la difficulté à suivre une consigne : plusieurs sources ne sont tout simplement pas liées au sujet de la recherche, ou impliquent l'achat d'ouvrages, par exemple.

D'autres pointent la difficulté à cerner les enjeux idéologiques, à discerner les faits des jugements de valeurs,... En effet, plusieurs pages personnelles de particuliers ont été sélectionnées, alors que celles-ci ne faisaient parfois que citer l'ouvrage pour appuyer leurs dires sur un sujet tout autre.

Tout cela témoigne de la richesse et des enjeux de l'éducation aux médias : elle doit être accompagnée d'une formation de base, incluant la compréhension à la lecture et la logique formelle, ainsi que par rapport à la fiabilité des sources en général (connaissances et aptitudes générales). Elle doit par ailleurs fournir des attitudes, pistes et outils propres aux médias en

⁹⁰ *Google* recense en effet plus de 5000 sites relatifs à la recherche [« Michel Foucault » « Surveiller et punir »], *Google Scholar* en compte plus de 2000.

tant que tels (ouverture cognitive). Enfin, elle amène la prise en compte de facteurs pragmatiques, relationnels, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir plus loin⁹¹.

Tout converge en réalité pour souligner l'importance des aptitudes visées par l'éducation aux médias.

2. Retour sur l'hypothèse

2.1. Globalement confirmée ?

Lorsque l'on compare les résultats moyens obtenus individuellement à ceux obtenus après discussion de groupe, on peut constater une légère amélioration. En effet, la note moyenne des élèves en situation de recherche seul est de 3,05, contre 3,42 en situation collective. Néanmoins, une telle différence semble peu signifiante au regard de l'échelle numérique : les élèves, en situation groupale, n'obtiennent même pas un point de plus que lorsqu'ils effectuent une recherche seuls. Les chiffres concernant l'écart-type confirment la relativisation de ce progrès apparent. En effet, celui-ci est de 0,66 en situation individuelle, et 0,78 en situation collective. L'écart entre les deux moyennes n'étant même pas de 0,4 points, on peut dire qu'il n'est pas représentatif d'un grand changement. En d'autres termes, les chiffres globaux ne permettent pas d'affirmer de manière très significative de l'éventuel enrichissement généré par l'expérience.

Pour nous faire une idée plus précise de l'éventuel enrichissement ou non des élèves, il paraît opportun d'examiner plus volontiers l'impact qu'a eu la tâche au sein de chaque groupe de quatre personnes.

⁹¹ Ces considérations reprennent brièvement les enjeux relevés par J. Piette, J.-P. Meunier et T. De Smedt, que nous avons précédemment évoqués. Source : DE SMEDT, T., *Cours d'éducation aux médias* (notes et documents Powerpoint), Louvain-la-Neuve, année 2008-2009. Sources secondaires :

- MEUNIER J-P, « Image, cognition, centration, décentration : Le documentaire » in *CINÉMAS*, Université de Montréal, vol. 4: n°2 (hiver 1994), 1994, pp. 27-48.
- PIETTE, J., *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris/Montréal, L'Harmattan, 1996.

2.2. Analyse des résultats groupe par groupe⁹²

Lorsque nous nous penchons sur le détail de ces chiffres, de très nombreux éléments peuvent être relevés.

- Les groupes 1, 2, 5 et 11.

Dans ces quatre groupes de quatre élèves, l'hypothèse se trouve complètement vérifiée. En effet, non seulement les moyennes des résultats individuels sont toujours strictement inférieures au résultat obtenu après discussion en groupe, mais en plus, ces derniers sont toujours supérieurs aux résultats obtenus par chacun de ses membres en situation individuelle.

Pour rendre cela plus clair, prenons le groupe 1. Après discussion, retour réflexif, leur résultat est 3,75. Celui-ci est non seulement supérieur à la moyenne des résultats individuels (3,09), mais aussi à chacun de ces résultats individuels, le plus haut étant 3,35. En d'autres termes, dans ces groupes, l'enrichissement est présent pour chacun des membres.

Il convient de noter cependant que nous restons dans des valeurs peu espacées, ce qui relativise la signification de cette amélioration. Non seulement l'amélioration est sensible en termes de résultats, puisque ceux-ci demeurent tout de même insuffisants, peu fiables, mais en plus, elle n'est jamais significativement supérieure à la valeur écart-typique (elle est même globalement inférieure), ce qui la rend peu signifiante. Les autres résultats nuancent encore davantage l'idée de progrès suite à la situation de retour réflexif.

- Les groupes 3, 8 et 10.

Dans ce cas-ci, l'hypothèse se trouve globalement confirmée aussi, dans le sens où les résultats collectifs sont meilleurs que la moyenne des résultats individuels. Néanmoins, l'enrichissement n'est pas présent pour tous les élèves : dans ces groupes, un des membres obtient une note supérieure lorsqu'il travaille individuellement que lorsqu'il est confronté à une situation de groupe.

⁹² La grille complète relevant les notes attribuées à chaque élève, à chaque groupe et leurs moyennes se trouve en ANNEXES 17 et 18 (pp. xxxiii-xxxiv).

Dans le groupe 3, par exemple, la note collective, 4,05, est supérieure à la moyenne des résultats individuels (3,21), mais un des élèves obtient une note plus élevée (4,25) avant discussion en groupes.

Dans ces groupes, l'enrichissement reste perceptible, bien que toujours assez faible, mais il n'est pas présent pour chacun de leurs membres.

- *Les groupes 4, 6, 7 et 9.*

Ces groupes ont la particularité qu'ils infirment nettement l'hypothèse : la situation de groupe engendre de moins bons résultats que la situation individuelle en moyenne. Néanmoins, les résultats individuels de certains élèves sont inférieurs à ceux obtenus en groupe.

Dans le groupe 4, par exemple, la note collective est 2,40. Elle est inférieure à la moyenne des notes individuelles (2,62). Deux élèves de ce groupe obtiennent des scores encore moins élevés. Pour eux, la situation de groupe permet tout de même un léger avantage.

- *En bref, l'hypothèse ?*

L'hypothèse que la performance se voit augmenter lorsque l'on suscite un retour réflexif par une situation groupale semble à nuancer. En effet, pour certains groupes, les résultats sont améliorés. Néanmoins, cette amélioration n'est pas énorme. De surcroît, pour certains élèves, la situation de groupe est moins profitable que lorsqu'ils réalisent la tâche individuellement. Enfin, il existe des groupes pour lesquels la situation collective s'avère négative.

Par contre, nous pouvons constater qu'en moyenne, les groupes permettent toujours aux élèves les plus faibles d'obtenir une meilleure note. Il y a une sorte d'ajustement, d'homogénéisation des résultats. Ainsi, si cette situation n'est pas toujours profitable aux élèves les plus performants, elle semble apporter un véritable ajustement des résultats. Ce n'est sans doute pas pour rien que les moyennes globales des résultats obtenus seuls ou en groupes soient si proches l'une de l'autre : 3,05 individuellement contre 3,42 collectivement. La note minimale obtenue individuellement est de 1,65, contre 2,4 en situation collective. Ainsi, la discussion de groupe procède d'elle-même à une sorte de nivellement des résultats,

qui peut s'avérer bénéfique pour certains, néfaste pour d'autres. Néanmoins, nous ne rappellerons jamais assez combien il faut rester nuancé et prudent, du fait de la faible différence entre les chiffres, notamment en regard de l'écart-type. Celui-ci reste d'ailleurs relativement élevé en situation collective (0,78). Dans les lignes à venir, nous verrons comment nous pouvons nuancer l'hypothèse, la critiquer, et insisterons sur les apports qu'elle a néanmoins engendrés.

3. Explications possibles et nuances

3.1. Remarques préalables

Avant d'aborder l'interprétation des faits, il convient de remarquer quelques éléments particuliers que les données nous donnent à voir.

Tout d'abord, le fait que certains groupes, même très performants, ont rejeté des sources plus fiables que celles qu'ils ont sélectionnées. Cela va plus loin : certains groupes ne retiennent pas le site le plus fiable qu'ils ont à leur disposition. Ainsi, pas moins de quatre groupes écartent des sites dont la fiabilité est évaluée à au moins 5,5 (ce qui est déjà une note respectable, proche du « plutôt fiable »). Les groupes 2 et 9 sont l'exemple le plus frappant de ce phénomène : ils écartent respectivement un site dont la fiabilité est estimée à 7,25 et un à 7,75, ce qui correspond presque à la note maximale, et donc à des sources très fiables.

Il est opportun de rappeler aussi les différents constats que l'expérience a engendrés. Tout d'abord, le fait que les élèves ont mené leur tâche très rapidement, ne profitant pas du temps imparti. Ensuite, que les résultats sont globalement faibles, insuffisants. Nous pouvons donc d'ores et déjà dire qu'un ou plusieurs manques indépendants de l'activité métacognitive ont causé ces résultats. En effet, les aptitudes de ce type ne sont pas les seules qui sont recherchées par l'éducation aux médias.

Un autre fait remarquable peut être relevé. Nous avons constaté qu'il s'agissait plus d'homogénéisation des résultats que d'un enrichissement pour chaque individu. Nous pouvons aller plus loin : il semblerait que les groupes dont certains résultats individuels sont

les plus faibles sont ceux qui ont le plus de mal à progresser. Dans le groupe 4, par exemple, deux élèves obtiennent des résultats inférieurs ou égaux à 2. C'est un des groupes pour lesquels la discussion n'a pas été bénéfique dans l'ensemble. Il en est de même pour le groupe 7. Il serait néanmoins simpliste de généraliser ce phénomène, de manière à en arriver à la conclusion que la présence d'élèves plus faibles n'est pas bénéfique pour la discussion de groupe.

Par contre, il ne paraît pas inopportun de parler ici de la dynamique des groupes restreints⁹³, et par conséquent de rappeler l'aspect pragmatique de cette tâche : en groupe, les élèves sont contraints à la relation, à l'échange, la discussion. C'est une situation qui peut engendrer des processus de prise de pouvoir, par exemple. Elle implique des connaissances partagées, une circulation de l'information, ... En bref, elle répond à une dynamique complexe, intimement pragmatique. Par ailleurs, comme le fait remarquer Thierry De Smedt :

- La critique est un acte pragmatique de rupture du consensus (les tribus de Michel Maffesoli)
- Il implique une transformation des croyances partagées, avec des enjeux relationnels forts
- La culture des groupes (de jeunes) accorde une grande place aux fondements affectifs des représentations partagées (enquête Médiapro 2006)
- L'éducation aux médias doit faire accepter par le jeune un autre contrat socio affectif compatible avec l'esprit critique: la divergence des vues⁹⁴.

L'enjeu socio affectif est donc indéniablement à prendre en compte. Plus loin, l'auteur propose une synthèse des compétences visées dans l'optique de rendre le jeune autonome face aux médias, à la lueur desquelles nous passerons à l'interprétation des résultats. Celle-ci appuie les considérations auxquelles nous sommes arrivés précédemment, à savoir que pour une tâche donnée, différents aspects tout autres que l'activité purement métacognitive entrent en compte :

- Compétences fondamentales en contrôle du raisonnement, en logique formelle, en argumentation
- Compétences socio affectives à vivre la « *disputatio* »
- Compétences en culture médiatique à diagnostiquer les enjeux d'un message ou d'un dispositif médiatique⁹⁵.

⁹³ PATEL, V. L., ZHANG, J., "Distributed cognition, representation, and affordance", in *Pragmatics and cognition*, 14 (2), 2006, pp. 333-341

⁹⁴ DE SMEDT, T., *Contrôler les médias ou former le public* [document Powerpoint], Université catholique de Louvain, année académique 2008-2009.

⁹⁵ *Idem*.

3.2. Interprétation des résultats

A la lumière de toutes ces considérations, nous pouvons expliquer en quoi l'hypothèse est caduque, mais nous pouvons aussi donner quelques pistes qui permettraient de la nuancer, de la reformuler, ou encore de la tester par d'autres méthodes.

Tout d'abord, nous pouvons dire que nous manquons d'éléments pour affirmer qu'elle doit être réfutée. Certes, elle ne peut être considérée comme vérifiée, mais la faiblesse générale des résultats implique la difficulté d'en tirer de véritables significations. Nous pourrions choisir d'envisager qu'une situation de groupe n'a pas d'apport spécialement bénéfique concernant la performance quant à la recherche d'informations sur Internet, mais aucun élément ne semble aller plus vers cette optique que vers celle d'une amélioration. Un premier argument quant à la non vérification de l'hypothèse est la faiblesse générale des résultats, qui ne permet malheureusement pas de conclusions criantes. Les différences entre les chiffres sont en effet relatives, surtout lorsque l'on prend en compte les données écart-typiques, de dispersion des valeurs par rapport aux moyennes.

Certes, une amélioration, s'il y en a une, n'est que faiblement perceptible. Il ne faut pas pour autant en conclure que le fait de susciter une activité métacognitive n'est pas bénéfique pour les individus. En effet, d'autres études, nous l'avons vu, affirment l'importance de cette activité réflexive, et de l'esprit critique en général. De surcroît, les résultats sont très faibles avant la tâche de discussion groupale. Nous pouvons donc déduire que d'autres facteurs expliquent non seulement l'absence d'amélioration, mais aussi la faiblesse des résultats : nous avons vu que certains sites retenus ne répondaient pas aux consignes ou manquaient totalement de pertinence. Nous avons aussi évoqué le fait que les étudiants ont effectué leurs tâches assez rapidement. Enfin, la dynamique des groupes implique des processus de prise de parole, de circulation de l'information, d'écoute et d'échange... Ces processus sont complexes et il est fort probable que pour une ou plusieurs de ces raisons, la situation n'ait pas été optimale. Une question sur laquelle nous reviendrons est celle de l'âge des élèves.

Ces explications ne sont pas les seules plausibles pour expliquer l'absence d'amélioration, et la faiblesse des résultats.

Nous pouvons en effet nous demander si la pédagogie testée est une véritable situation de retour réflexif, d'échange. Cette question nous met en prise directe avec celle de la pertinence du dispositif, et de ce type de pédagogie de travaux de groupes. Nous verrons dans la partie suivante comment ces choix peuvent être critiqués, et le retour que nous pouvons opérer sur eux afin d'affiner notre point de vue.

Chapitre 6. Retour critique, apports et prolongements

Dans cette dernière partie, nous allons procéder à une critique de la pédagogie testée, en fonction de notre hypothèse et des apports théoriques que nous avons développés précédemment. Nous tenterons dans un même mouvement de dégager la charge cognitive qu'elle porte. Enfin, nous mettrons en avant différentes pistes de réflexion possibles pour poursuivre ce travail dans l'avenir, ce qui nous permettra d'amorcer la conclusion de ce mémoire.

1. Une « bonne » pédagogie ?

Il semble tout d'abord utile de rappeler ici brièvement le cheminement qui nous a menés au choix de la pédagogie, ainsi que les enjeux que ce choix contient.

D'une part, celle-ci est en lien direct avec notre hypothèse. En effet, l'idée est qu'en tant que situation de retour réflexif, elle permet de vérifier si la performance s'accroît lorsque l'activité métacognitive est suscitée.

D'autre part, elle a des enjeux directs en tant que telle par rapport à l'éducation aux médias. En effet, pour elle-même, cette pédagogie mérite qu'on la teste et que l'on cherche à comprendre ses avantages et inconvénients.

Nous pouvons par conséquent aborder la problématique de la validité de la pédagogie selon deux plans : tout d'abord, son rapport à notre hypothèse, et ensuite, en tant que telle.

1.1. Une véritable situation de retour réflexif ?

L'hypothèse n'étant ni vraiment vérifiée, ni vraiment infirmée, il convient de se demander pourquoi. Certes, si la dynamique des groupes et les lacunes des étudiants dans plusieurs compétences à acquérir semblent flagrantes, ce ne sont pas les seules explications possibles.

Plutôt que de remettre en cause les études précédemment citées⁹⁶, qui attestent de l'importance de l'activité métacognitive, nous sommes en droit de nous demander si le dispositif a bel et bien ou non engendré un tel retour réflexif. En effet, si M. Maffesoli affirme que « la critique est un acte pragmatique de rupture du consensus »⁹⁷, il n'est pas certain que les élèves aient ne serait-ce que pratiqué cette subversion, cet acte anti-consensuel. En d'autres termes, plutôt que de conclure que le retour critique engendré par le dispositif a été inefficace, nous pouvons penser que le dispositif n'a pas engendré de retour critique, du moins pas suffisamment, et que les élèves ont continué à élaborer des démarches intuitives individuelles.

Cette explication est très plausible, si l'on considère l'exemple d'un groupe particulier que nous avons observé. Pour prendre leurs décisions, un des membres a demandé à chacun des autres de sélectionner le site le plus pertinent parmi ceux qu'ils avaient préalablement choisis. Pour le cinquième site, l'un d'entre eux a simplement proposé un des siens, qu'il estimait très bon. Cette illustration est très intéressante quant à la dimension pragmatique, relationnelle, des processus d'influence entre jeunes. Néanmoins, force est de constater qu'au moins dans ce groupe, le retour réflexif a été très faible.

Ceci nous mène donc à nous interroger sur la validité interne de la pédagogie testée.

1.2. Quels enjeux pédagogiques ?

Au vu de toutes les explications et interprétations précédentes, le dispositif semble réellement remis en cause. En effet, si d'une part il n'a pas permis la vérification de l'hypothèse, d'autre part, il est même probable qu'il n'ait pas engendré les conditions suffisantes quant à celle-ci.

Néanmoins, il convient de nuancer ce point de vue. Si nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que ce type de situation permet un apport bénéfique, nous ne sommes pas totalement en mesure non plus d'affirmer le contraire.

⁹⁶ Cf.

- GRANGEAT, M. (coord.), MEIRIEU, P. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF (Coll. : « Pédagogies »), 1997.
- ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993.

⁹⁷ MAFFESOLI, M., *Les tribus*, cité dans DE SMEDT, T., *Contrôler les médias ou former le public* [document Powerpoint], Université catholique de Louvain, année académique 2008-2009

Tout d'abord, il ne faut pas renier les apports du passé. Si notre dispositif n'a pas permis d'augmenter la performance de manière directe et significative, il nous met néanmoins en prise avec des problèmes, lacunes et risques de façon assez explicite. Rappelons les enjeux en termes de compréhension à la lecture, de connaissances générales, mais aussi la problématique relationnelle, primordiale lorsqu'il est question des jeunes élèves. Ainsi, il est indispensable de travailler ces dimensions par d'autres biais.

Ce n'est pas tout. Dans la même optique, il convient de revenir sur les différentes considérations théoriques que nous avons développées précédemment. En effet, si nous nous sommes livrés à une critique vigoureuse concernant les approches transmissives linéaires, ainsi que vis-à-vis des études centrées sur la fiabilité des sources, nous ne pouvons décemment pas rejeter en bloc tous leurs apports. Ainsi, s'il a été question d'apporter un point de vue différent par rapport à ce type d'études, c'est bien en tant que complément et nuance que les résultats de ce mémoire doivent être traités.

En bref, il n'est aucunement question de rejeter ni le dispositif en tant que tel, pour ce qu'il apporte comme nuances et comme enjeux, ni les approches précédentes.

Toujours dans le même ordre d'idées, rappelons qu'une pédagogie prise de manière isolée a ses avantages et ses inconvénients. Une typologie comparée de cinq types de pédagogies permet d'en arriver à ces recommandations :

QUELLE PEDAGOGIE CHOISIR?

- Combiner plutôt qu'isoler
- Connaître son public
- Connaître son propre style
- Accepter ses tendances
- Suivre des objectifs BIEN DEFINIS⁹⁸.

Ainsi, la combinaison avec d'autres pédagogies permettrait peut-être d'excellents résultats. Par exemple, il n'est pas exclu d'« apprendre des théories relatives aux médias »⁹⁹ et d'« analyser, déconstruire »¹⁰⁰ un ou plusieurs sites internet, et ensuite de procéder à des tests. Il est en effet probable que les élèves ne disposaient pas des outils nécessaires pour procéder

⁹⁸ DE SMEDT, T., *Cours d'éducation aux médias* (notes et documents Powerpoint), Louvain-la-Neuve, année académique 2008-2009.

⁹⁹ *Idem*

¹⁰⁰ *Idem*

de manière autonome face aux sites internet : il est probable qu'une véritable initiation à la critique, une « formation du regard » soit nécessaire avant qu'ils ne puissent prendre distance par eux-mêmes. C'est bien là l'un des postulats de l'éducation aux médias : l'esprit critique n'est pas un don venu du ciel, que certains privilégiés possèdent et d'autres non, mais bien un ensemble de compétences que l'on peut susciter, attiser et renforcer.

2. Problématisations et prolongements possibles

2.1. Ambiguïté au sujet de la causalité et histoire

Un retour sur le dispositif en tant que tel permet d'ouvrir les perspectives, et de préciser encore davantage les enjeux que ce travail a pu corroborer.

Tout d'abord, reprenons les critères listés par Cook et Campbell¹⁰¹. Plusieurs d'entre eux peuvent à présent retenir notre attention. Tout d'abord, nous avons suffisamment insisté sur l'ambiguïté au sujet de la causalité. En effet, force est de constater que même si la performance n'a pas augmenté de manière significative, on ne peut affirmer avec certitude que c'est parce qu'un retour critique est inutile. Nous l'avons vu, de nombreux autres facteurs, relevant autant de la compétence préalable des sujets que de leurs aptitudes relationnelles, sont à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'expliquer le phénomène. Ainsi, bien que théoriquement le dispositif n'isole que le changement dont on veut mesurer l'impact, il recèle en réalité de nombreuses composantes difficilement contrôlables.

Il est clair que le dispositif pointe notamment l'aspect intrinsèquement pragmatique de la prise de décision dans un groupe restreint.

Le second élément retenu parmi ceux cités par Cook et Campbell est ici lié au précédent : l'histoire. En effet, il faut prendre en compte les différents événements qui ont pu interférer lors de la recherche. Nous en avons décrit la plupart précédemment, notamment la non application de certaines consignes, les processus de prise de pouvoir, etc.

¹⁰¹ Cf. ANNEXE 9 p. x - Menaces quant à la validité interne du dispositif d'expérimentation. [in JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000]

2.2. Âge des sujets

Il n'est pas sans importance d'insister à ce sujet. Cela démontre qu'il ne faut pas renier les apports de la formation générale, par exemple. Notre propos n'est pas celui-là. Au contraire, les différents auteurs ayant contribué à enrichir le domaine de l'éducation aux médias s'accordent aujourd'hui pour dire qu'il faut considérer un champ d'action très vaste, s'enrichissant des contributions de nombreuses disciplines. Ainsi, certaines aptitudes générales, liées à la formation de base d'un jeune, sont nécessaires à la bonne formation de ceux-ci. Dans le même ordre d'idées, il paraîtrait grotesque de tirer un trait sur toutes les études sur la fiabilité des sources en général, les reniant sans en tenir compte.

Une question cruciale se pose alors : les élèves n'étaient-ils pas trop jeunes par rapport à la tâche à effectuer ?

En effet, nous avons précédemment développé le risque d'un « effet plancher », soit une situation dans laquelle les notes seraient globalement faibles et seraient peu significatives. Il semble légitime de se demander si les élèves ne manquaient pas cruellement de compétences quant à la situation à laquelle ils ont été confrontés. Cela signifierait qu'ils manqueraient simplement d'aptitudes générales liées à la formation de base, ainsi que de savoirs formels permettant de se débrouiller face à une source d'information.

Cet argument est à contrebalancer. Tout d'abord, nous avons longuement discuté de la complexité de la tâche de recherche d'informations. Un effet plafond aurait été d'autant plus indésirable qu'il ne nous aurait pas mis en prise avec les explications plausibles ou les enjeux de l'éducation aux médias. Notre recherche démontre le manque criant de formation à la recherche sur Internet. Certes, les étapes ont probablement été brûlées : les élèves ont été confrontés à une situation d'autonomie totale. Néanmoins, c'est le second argument : ceux-ci sont dans ce contexte de recherche solitaire et d'apprentissage entre pairs dès le plus jeune âge. C'est pourquoi la situation pédagogique envisagée, même si elle n'a pas porté ses fruits en tant que telle et à court terme, préserve tout son intérêt lors d'une étude de ce type. Ainsi, si elle ne nous met pas en prise avec une solution directe et préfabriquée, elle ne manque pas de souligner certains enjeux capitaux de l'éducation aux médias. A nos yeux, alors que cette discipline émergente tente de se définir en tant que telle, il est indispensable qu'elle se munisse de ce genre de lignes directrices.

Bien entendu, il est primordial de tenir compte des nombreux faits que l'expérimentation a donnés à voir.

A propos de l'âge des élèves, nul n'empêche d'imaginer d'appliquer le dispositif ici présenté à des étudiants plus âgés. Ceux-ci seront peut-être en mesure de fournir des résultats plus probants quant à la pédagogie testée. Néanmoins, rappelons que les élèves testés sont tous en quatrième secondaire. La question est ouverte : n'est-il pas souhaitable que des élèves de cet âge (voire d'âges inférieurs) puissent effectuer une recherche sur Internet de manière performante et en obtenir des sources compréhensibles de qualité ?

L'expérience pourrait néanmoins être appliquée à des étudiants de sixième secondaire, voire à des universitaires. En ce qui concerne les élèves de quatrième, ainsi que les plus jeunes, il semble qu'une situation d'autonomie totale ne soit pas nécessairement bénéfique. Dans un premier temps, il ne faut pas délaissier l'importance d'un cadrage par l'expert ou le professeur. Il ne s'agit bien entendu pas de défendre des positions archaïques concernant l'enseignement, mais bien de promouvoir un accompagnement qui permette à chaque élève de s'approprier les outils nécessaires à la bonne réalisation de sa recherche. Nous avons vu qu'il existait plusieurs types de pédagogies complémentaires qui pouvaient être mises en œuvre dès le plus jeune âge. Au vu du niveau assez faible des étudiants de secondaire, mis en relation avec le potentiel informationnel illimité des médias de masse, il semble urgent que cette formation du regard, de l'écoute et de la lecture soit prise en charge très tôt, et de manière plus efficace qu'elle ne l'est aujourd'hui. Tout cela nécessite de prendre en compte les spécificités de ces nouveaux médias, ainsi que les usages qu'ils impliquent. Nous avons assez insisté : même s'il y a des critères communs, la fiabilité d'une source sur Internet ne s'évalue pas de la même façon que celle d'un livre.

Des études concernant les usages et usagers des médias, notamment *Médiappro*, que nous avons déjà évoquée, ont toute leur importance dans ce contexte.

2.3. Un enrichissement à long terme ?

Le dispositif peut être revu selon un dernier critère emprunté à Cook et Campbell : la maturation. En effet, au-delà de l'âge, variable que nous venons de discuter, il est probable que des changements voient le jour à plus ou moins long terme.

Malheureusement, notre expérience se prête mal à une répétition dans le temps, auprès des mêmes sujets. Par contre, il ne serait pas inintéressant d'envisager une situation similaire qui permettrait de déterminer si celle-ci a contribué ou non à remettre certains comportements ou habitudes en question. En d'autres termes, si la confrontation à la tâche de recherche et au retour réflexif en sous-groupes ne semble pas avoir eu d'effet direct sur la performance, il n'est pas dit que les élèves n'ont retiré aucun enrichissement durable de cette expérience. Dit encore autrement, il est possible que cette situation ait fait naître chez certains élèves un regard différent par rapport aux sources sur internet. En effet, la situation les met face à deux types de questions : le premier, c'est le fait de s'interroger explicitement par rapport à la fiabilité d'une source. N'est-ce pas là un premier pas vers plus d'esprit critique que de simplement commencer à être sensibilisé à la question ? Le second, c'est le fait d'avoir peut-être été confronté à des avis divergents : telle source fiable pour un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Une sensibilisation au regard d'autrui, reflétant la propre subjectivité individuelle, peut elle aussi avoir été amorcée.

Bien sûr, il ne s'agit là que d'hypothèses, mais cela ouvre le champ de deux manières. D'une part, il n'est pas exclu que cette situation ait engendré un enrichissement chez certains élèves. Bien qu'à court terme, les résultats ne soient pas probants, rien ne dit pour le moment que la situation n'a pas contribué à attiser ou déclencher un questionnement sur le long terme. Ainsi, pour prolonger cette expérience, rien n'empêche d'envisager un dispositif qui permette d'examiner dans la durée si des élèves soumis à ce genre de situations sont davantage sensibilisés que d'autres qui ne le seraient pas. D'autre part, un feedback collectif pourrait voir le jour après une situation de ce type. Des entretiens individuels ou des débats avec le professeur ou le chercheur permettraient probablement de voir si la situation a sensibilisé les élèves ou non à la fiabilité des sources ou au regard d'autrui et à la confrontation de points de vue.

En d'autres termes, il faudrait envisager une méthodologie qui permette de donner plus d'indications quant à un éventuel enrichissement indirect du regard et du questionnement chez l'élève.

Conclusion

Dans cette ultime partie, nous allons reprendre et synthétiser les différentes pistes esquissées par ce travail.

Revenons tout d'abord sur le dispositif expérimental, sa mise en œuvre et ses résultats. Bien qu'il n'ait pas permis de confirmer notre hypothèse, il a mis en lumière de nombreux éléments. Tout d'abord, au sujet de la pédagogie en tant que telle : il n'est pas certain que cette dernière soit bonne en soi. Elle n'a en effet probablement pas engendré les conditions nécessaires et suffisantes à un véritable retour critique de la part des jeunes élèves. Néanmoins, il n'est pas interdit de penser qu'elle recèle un certain potentiel. Il est probable qu'en la combinant avec d'autres types de pédagogies, celle-ci soit plus efficace. De surcroît, l'hypothèse d'un enrichissement indirect n'est pas non plus absurde. Le simple fait de s'être trouvé dans une situation de confrontation de points de vue, ainsi que de remise en cause éventuelle de la fiabilité d'une source, peut avoir éveillé chez certains élèves une certaine sensibilisation. Il serait par conséquent intéressant de varier les angles de prise de vue et de tenter de mesurer la force de ce genre d'hypothèse.

Nous pouvons ajouter à cela le constat des lacunes des élèves quant à la recherche sur Internet, quant à l'identification d'une source véritablement fiable. Cela permet d'une part d'envisager que l'âge des sujets était trop bas. La mise en œuvre d'une expérimentation similaire sur des élèves plus vieux serait donc fort probablement riche en apprentissage. D'autre part, et c'est sans doute là le fait le plus significatif, cette faiblesse des résultats nous confronte à un enjeu crucial de l'éducation aux médias, et appuie la légitimité de ce vaste projet : est-il tolérable aujourd'hui que des élèves de quatrième secondaire n'aient pas reçu une formation qui leur permette de distinguer un minimum une source fiable d'une source qui ne l'est pas ?

Les écoles secondaires proposent par ailleurs davantage de cours d'informatique et d'initiation aux multimédias. Il serait intéressant d'examiner le contenu et les méthodes de ces programmes par rapport aux enjeux réels des multimédias aujourd'hui, notamment en

Communauté française de Belgique. Ces cours tiennent-ils réellement compte des lacunes des jeunes, ou se contentent-ils d'être de l'utilisation de l'outil multimédia ? En d'autres termes, ces cours sont-ils axés sur la maîtrise de la technologie ou sur la formation du regard par rapport à cette technologie, ainsi qu'à ses risques spécifiques (qui ne concernent par ailleurs pas que le pôle « informationnel » des médias) ? Il y a fort à parier, comme le fait Jacques Piette¹⁰², que ces cours d'informatique s'échinent davantage à apprendre à se servir d'un traitement de texte, par exemple, qu'à une véritable éducation critique au média, à ses contenus et spécificités. La question est : dans quelle mesure ces programmes ne sont-ils pas redondants par rapport aux savoirs et pratiques dont un jeune dispose ?

Il est donc primordial de mettre ces résultats en perspective du champ de l'éducation aux médias. La pédagogie que nous avons testée n'a pas significativement augmenté la performance des jeunes. Elle n'a peut-être même pas suscité l'esprit critique de ces derniers, le retour évaluatif sur leurs démarches et résultats. Cependant, il reste que nous ne pouvons renier l'importance de cet enjeu. En effet, si nous n'avons pas permis de mettre en valeur une façon d'attiser la réflexion critique, nous avons assez souligné l'importance de celle-ci. Pour reprendre encore une fois Jacques Piette ; « [...] Favoriser [...] la réflexion critique [...], c'est peut-être ce qui importe le plus à la fin »¹⁰³.

Pour atteindre ce but, il est nécessaire de trouver une véritable cohérence pédagogique qui aille dans ce sens. Nous avons vu combien il était important de ne pas isoler un point de vue de son contexte. Au niveau des pédagogies et des programmes en premier lieu : un cursus d'éducation aux médias doit avoir une optique propre, mais en complément d'une formation de base qui s'attèle à fournir aux élèves les compétences générales nécessaires, sachant que celles-ci ne sont visiblement pas suffisantes, prises isolément, pour permettre au jeune d'exercer pleinement son esprit critique par rapport aux nouvelles technologies. Ce cursus d'éducation aux médias doit en son sein combiner différentes approches.

En dernière instance, ces considérations nous renvoient au cadre théorique global qui soutient notre recherche. Si nous avons pris soin de distinguer les partisans d'une approche transmissive linéaire relative à la fiabilité des sources de nouveaux chercheurs s'attachant plus aux usages et pratiques, nous avons vu aussi que le rejet massif de l'un de ces deux points de

¹⁰² Cf. supra : Chapitre 1. Cadre théorique, 3. Fonction critique, p. 9.

¹⁰³ PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 285.

vue n'était pas une voie très porteuse. Ainsi, si une approche objectiviste de la fiabilité des sources est sujette à de nombreuses critiques épistémologiques, il semble plus judicieux, à la lumière des résultats de ce mémoire, de synthétiser les différents apports que de les opposer et de prendre position dans un débat qui ne fait qu'ignorer les nuances possibles de l'un des deux points de vue. Il n'est pas inopportun de rappeler le caractère pluridisciplinaire du domaine de l'éducation aux médias : sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences informatiques, etc.

Dans cette optique, il est nécessaire de prendre en compte l'environnement dans lequel nous sommes, à savoir les particularités du multimédia, qui par définition transforme son récepteur à la fois en spectateur, en auditeur et en lecteur de son contenu et de sa forme. De même, si la dimension cognitive a toute son importance, elle est loin d'être la seule : les aspects social, relationnel, pragmatique, éthique (voire déontologique) du rapport entre jeunes entre eux et avec les médias sont capitaux à prendre en compte. Ainsi, les études axées sur les usages, pratiques et relations envers et suscitées par le média ont encore elles aussi sans aucun doute énormément de choses à nous apprendre...

Bibliographie¹⁰⁴

Ouvrages méthodologiques :

BLANCHET, A., GOTMAN, A., « L'analyse des discours », in *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université (Coll. : « Sociologie 128 »), 2001, pp. 97-101.

CAMUS, B., *Rapports de stages et mémoires*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1989.

COOK, T. D., CAMPBELL, D. T., *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1979.

HANOT, M., *Cours de méthodes de recherche en communication* (notes), Louvain-la-Neuve, année 2007-2008.

JAVEAU, C., *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien* (4e édition revue), Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles, 1990.

JONES, R. A., *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

LEON, A., CAMBON, J. & al, *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1977.

VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition), Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

VERHOEVEN, M., *Cours d'analyse des données qualitatives* [notes], Louvain-la-Neuve, année 2006-2007.

¹⁰⁴ Certains choix sont discutés en ANNEXE 19, p. xxxvi – Commentaires quant à la bibliographie.

VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994.

Education aux médias et fonction critique :

BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

CEM (Conseil de l'éducation aux médias), Rapport du CEM, 1995.

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/Pro.html>

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/cem/question.html>

<http://www2.cfwb.be/cem/>

CIUF, EDUDOC ; POCHET, B. (dir.), THIRION, P. (dir.), *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : Rapport de synthèse*, 2008.

<http://www.edudoc.be/synthese.pdf>

DE SMEDT, T., *Cours d'éducation aux médias* [notes et documents Powerpoint], Louvain-la-Neuve, année académique 2008-2009.

DE SMEDT, T., *Contrôler les médias ou former le public* [document Powerpoint], Université catholique de Louvain, année académique 2008-2009.

DIGITAL YOUTH RESEARCH, *Living and Learning with New Media : Summary of Findings from the Digital Youth Project*, Berkeley, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2008.

<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report>

DORBAN, M., *Critique de l'information : contribution de la critique historique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant (Coll. : « Pédasup »), 2000.

GOODY, J., WATT, I., « The Consequences of Literacy », in *Comparative Studies in Society and History*, 1963, pp. 304-345.

GRANGEAT, M. (coord.), MEIRIEU, P. (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF (Coll. : « Pédagogies »), 1997.

GReMS (Groupe de recherche en médiation des savoirs), *La médiation des savoirs*, Louvain-la-Neuve, 2003.

<http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/presenta/Brochure2003.pdf>

LALANDE, A., *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, 2006.

LAURENT, C., DE SMEDT, T. (dir.), *De l'éducation aux médias à l'éducation citoyenne*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2006.

LAZONDER, A. W., ROUET, J.-F., « Information problem solving instruction: Some cognitive and metacognitive issues », in *Computers in Human Behavior*, n° 24, 2008, pp. 753–765.

LEVY, P., *Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 1990.

Mediappro : Utilisation et usage d'Internet (Résultats Belgique), 2006.

www.media-animation.be/IMG/pdf/Mediappro-Belgique-Resultats.pdf

MEDIAPPRO, *A European Research Project for the Appropriation of New Media by Young, with the support of the European commission/Safer Internet Action Plan*, Bruxelles, 2006.

www.mediappro.org

NOEL, B., *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck (Coll. : « Pédagogies en développement »), 1991.

PATEL, V. L., ZHANG, J., « Distributed cognition, representation, and affordance », in *Pragmatics and cognition*, 14 (2), 2006, pp. 333-341.

PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996.

PIETTE, J., « Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias? » in *Agora, Dossier technologies de l'information et de la communication : construction de soi et autonomie*, n° 46, 2007.

ROMAINVILLE, M., *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles, De Boeck (Coll. « Pédagogies »), 1993.

SHRAW, G., DENNISON, R. S., « Assessing Metacognitive Awareness », in *Contemporary Educational Psychology*, n° 19, 1994, pp. 460-475.

Bibliographie secondaire

Ici sont reprises les sources qui ont été consultées « en marge » du travail, mais qui ont permis les délimitations, précisions et orientations nécessaires pour sa bonne réalisation.

Concrètement, elle liste des documents de plusieurs types :

1. Des sources insistant sur l'importance de l'esprit critique comme enjeu de l'éducation aux médias,
2. Des références permettant d'évaluer le plus correctement possible la fiabilité d'un site internet,
3. Des ouvrages généraux concernant l'éducation aux médias.

- Conseil de l'Europe, l'Assemblée parlementaire, *Recommandation 1466*, 2000.

- CRDP Toulouse :

http://www.crdp-toulouse.fr/cdi_acad/IMG/pdf/grille_d_evaluation_d_un_site_internet.pdf

- CREM (Centre de ressources en éducation aux médias), *L'éducation aux médias, une source de motivation pour les élèves*.

<http://reseau-crem.qc.ca/projet/edumed.pdf>

- DE SMEDT, T., *Évaluer l'éducation aux médias. Vers le repérage des effets d'une pédagogie* [Document INA], Actes des Premières Rencontres Inter-IUFM, 2000.

- ENNIS, R. H. *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*, in J. BARON & R. STERNBERG (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, New York, W. H. Freeman, 1987.

- FOUCAULT, M., *Surveiller et punir : naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

- GONNET, J., *Éducation et médias*, Paris, PUF (Coll. « Que sais-je ? »), 1997.

- GUERTIN, H. (et al.). *Chercher pour trouver : J'évalue un site web et le contenu d'une page web.*

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/evalsite.htm>

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/evalpage.htm>

- HUNYADI, M., *Cours de philosophie sociale* (notes et extraits de textes), Louvain-la-Neuve, 2007-2008.

- MEUNIER, J.-P., « Image, cognition, centration, décentration : Le documentaire », in *CINÉMAS*, Université de Montréal, vol. 4 : n° 2, 1994.

- NOEL, E., CHEVILLOTTE S., JACKSON C. *Formist, formation à l'information scientifique et technique.*

Grille d'évaluation téléchargeable sur :

http://formist.enssib.fr/documents/Grille_d_analyse_de_sites_Web-n-1029-r-26-t-theme.html

- PAUL, R. et al., *Critical thinking handbook : high school, a guide for redesigning instruction*, Rohnert Park, CA : Sonoma State University, Center for critical thinking and moral critique, 1990.

- PICHETTE, M., *L'éducation aux médias dans l'éducation des adultes au Québec*, Chicoutimi (Québec), Les classiques des sciences sociales, 2005.

http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/education_medias_ed_adultes_qc/education_medias_ed_adultes_qc.pdf

- SENAT (France) <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-0461.pdf>

Document officiel du Sénat français : ASSOULINE, D. (au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse), *Rapport d'information*, 2008.

Ce document justifie notamment le choix d'une documentaliste au sein du jury d'experts.

- UCL (Université catholique de Louvain)

http://www.uclouvain.be/sites/infosphere/sciences_humaines/module7/evaluer.html

Lien présentant une méthode formelle d'analyse des sources sur Internet, dans le cadre d'une campagne contre le plagiat.

Lien apparenté (UQAM – InfoSphere) :

http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/fichiers_communs/feuilles_travail/feuille5.pdf

ANNEXES