



HAL
open science

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Muriel Beasse, Najoua Mohib

► To cite this version:

Muriel Beasse, Najoua Mohib. Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias?. *Tic&société*, 2017, 11 (1), pp.167-195. 10.4000/ticetsociete.2294. hal-02979084

HAL Id: hal-02979084

<https://hal.science/hal-02979084>

Submitted on 26 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



tic&société

Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017
L'éducation critique aux médias à l'épreuve du
numérique

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Muriel BEASSE et Najoua MOHIB



Éditeur
Association ARTIC

Édition électronique
URL : <http://ticetsociete.revues.org/2294>

Édition imprimée
Pagination : 167-195

Référence électronique

Muriel BEASSE et Najoua MOHIB, « Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ? », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 18 septembre 2017. URL : <http://ticetsociete.revues.org/2294>

Licence Creative Commons

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Muriel BEASSE

Muriel Béasse est doctorante en sciences de l'information et de la communication. Ses travaux portent sur le récit numérique. Après avoir exercé en tant que journaliste à la radio puis à la télévision de CBC/Radio Canada, elle enseigne aujourd'hui l'éducation aux médias ainsi que les techniques du journalisme dans plusieurs établissements français d'enseignement supérieur (école de communication, faculté d'éducation, école d'ingénieurs). muriel-beasse@hotmail.com

Najoua MOHIB

Najoua Mohib est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg. Elle travaille depuis une dizaine d'années sur le développement des compétences dans une perspective d'ingénierie de formation. Elle s'intéresse notamment à l'analyse des dispositifs de formation intégrant ou non les technologies numériques. Parallèlement à ses activités de recherche, elle est à l'initiative de nombreux projets visant à diffuser les apports de la recherche en éducation dans la Cité et œuvre au rapprochement des milieux académiques et socio-économiques. najoua.mohib@unistra.fr

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Résumé : Cet article met en lumière le rôle que pourrait jouer le webdocumentaire dans l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. Notre analyse s'appuie sur une étude portant sur l'appropriation de ce format, qui est à la fois un outil numérique et un genre éditorial. En émergence sur le web depuis plus d'une quinzaine d'années, le webdocumentaire fait encore l'objet de peu d'expérimentations pédagogiques alors qu'il tire pleinement partie des nouveaux environnements médiatiques issus de la montée du numérique. Nous montrons comment ce nouvel outil du web, également considéré comme un genre en constante innovation, peut être mis au service de l'apprentissage et quelles compétences il permet de développer.

Mots-clés : webdocumentaire, compétence, pensée critique, littératie numérique, métacognition.

Abstract: This article seeks to explore the potential contribution of web documentaries towards critical thinking in media education in the digital era. Our analysis is based on a survey of learner appropriation of this medium, which has been the focus of few didactic experimentations despite fifteen years of existence. More than a digital tool, web documentaries are an editorial genre, a locust of constant innovation which make full use of the multiple affordances of new digital media. Our findings show their potential didactic value along with the skills they can develop.

Keywords: web documentary, ability, critical thinking, digital literacy, metacognition.

Resumen: El presente artículo resalta el rol que podría tener el documental web en la educación crítica sobre los medios, en la era digital. El análisis se basa en un estudio relacionado con la apropiación de este tipo de formato, que es a la vez una herramienta digital y un género editorial. Desde que aparece

hace más de quince años, el documental web cuenta con pocas experimentaciones pedagógicas, que, sin embargo, se benefician plenamente de los nuevos entornos mediáticos relacionados con el crecimiento del mundo digital. Considerada como un género en constante innovación, se muestra cómo esta nueva herramienta de la web puede estar al servicio del aprendizaje así como cuáles son las competencias que dicha herramienta permite desarrollar.

Palabras claves: documental web, competencias, pensamiento crítico, alfabetización digital, meta-cognición.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Introduction

Le développement de la pensée critique est une finalité en soi dans nos systèmes éducatifs. L'acquisition d'habiletés critiques est régulièrement promue et revendiquée par les représentants politiques, notamment les responsables de l'éducation, dans l'objectif de faire émerger chez les individus des capacités d'agir en citoyen autonome face à un monde complexe (UNESCO, 2006, 2015).

L'objectif s'impose avec plus de force encore à l'ère du numérique, au point de devenir un prérequis essentiel pour survivre à la surabondance des messages médiatiques de notre société. La facilité d'accès et la rapidité de production et de diffusion de l'information conduisent, en effet, à une profusion de messages à traiter, trier et vérifier. Du point de vue des pouvoirs publics, l'apprentissage de la pensée critique apparaît aussi comme la meilleure arme pour lutter contre l'endoctrinement, le fanatisme ou les tendances complotistes.

L'Union européenne fait valoir, en ce sens, que « l'utilisation des TSI [technologies de la société de l'information] exige une attitude critique et réfléchie envers l'information disponible et une utilisation responsable des outils interactifs » (Cadre de référence européenne, 2007, p. 7). Ces recommandations fondent ce qui relève de la compétence numérique : une des huit compétences clés qui servent l'épanouissement et le développement personnel des individus dans notre société contemporaine.

Pour relever ce défi, l'une des propositions de l'éducation aux médias est de permettre l'implication et l'engagement des individus dans la production de messages médiatiques. Cette pratique pédagogique, qui consiste à permettre aux apprenants d'être auteurs, producteurs et diffuseurs d'informations, reste, toutefois, une façon de faire souvent négligée au détriment d'un enseignement portant, prioritairement, sur l'analyse critique des médias (Kerneis, 2010). L'un ne va-t-il pas sans l'autre ? Dans quelle mesure l'utilisation des outils numériques peut-elle contribuer au développement d'une pensée critique ?

Le présent article s'intéresse à l'utilisation d'outils numériques dans un contexte d'apprentissage afin de favoriser

l'émergence d'attitudes critiques chez celles et ceux qui manipulent ces outils.

Nous fondant sur un travail mené auprès d'étudiants concevant leurs premiers webdocumentaires dans le contexte universitaire, nous mesurons la plus-value éducative de cet outil du web d'un nouveau genre qui nous permet de mettre en évidence de nombreux processus réflexifs.

Nous cernerons tout d'abord la définition de ce que peut être une pensée critique dans le cadre d'un projet de réalisation numérique comme celui du webdocumentaire. Nous exposerons, ensuite, la méthodologie retenue pour nous permettre, enfin, d'analyser et de discuter des compétences et des habiletés critiques repérées dans la réalisation de webdocumentaires.

1. Cadre théorique

Le développement de la pensée critique est unanimement reconnu comme l'objectif fondamental de l'éducation aux médias (Piette, 1996, 2001). Il n'existe pourtant pas de consensus sur les moyens de l'enseigner, ni même sur ce que la notion signifie précisément. Avant de se demander comment les outils numériques peuvent favoriser la pensée critique, nous proposons de clarifier ce que nous entendons à travers cette expression.

1.1. Définition de la pensée critique

Si les habiletés cognitives que recouvre la pensée critique font débat (Bers, 2005 ; Ku, 2009), cette pensée élaborée est ordinairement associée à plusieurs capacités et attitudes, telles que l'ouverture d'esprit, la capacité de raisonner, de penser par soi-même, de résoudre des problèmes ou encore d'être capable d'autocritique.

La notion de *processus* dans la pensée critique est fondamentale (Zechmeister et Johnson, 1992). Elle s'envisage selon Scriven et Paul (1987) comme un « processus intellectuel conscient qui consiste, de manière active et efficace, à conceptualiser, appliquer, analyser, synthétiser et/ou évaluer les données collectées ou engendrées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement, ou la

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

communication, afin de se guider dans ses convictions et ses actions » (Scriven et Paul, 1987, p. 1). Ces travaux mettent finalement en évidence que l'enseignement théorique ne peut suffire dans la mobilisation d'habiletés critiques. Celles-ci passent par un engagement dans des situations complexes où s'exercent notamment des pratiques d'analyse et d'évaluation.

La définition de la pensée critique autour de laquelle s'articule la suite de notre travail est empruntée à Ennis (1985) et reprise par Boisvert (2015), à savoir une « pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, cité dans Boisvert, 2015, p. 7).

Ennis (1987) est en effet un des premiers à distinguer les capacités et les attitudes qui permettent de cerner la nature des différents aspects de la pensée critique (Tableau 1 et 2).

Tableau 1. Capacités de la pensée critique selon Ennis (1987)

| | | |
|---|----|--|
| Capacités propres à la pensée critique | 1 | Se concentrer sur une question. |
| | 2 | Analyser des arguments. |
| | 3 | Formuler et résoudre des questions de clarification ou de contestation. |
| | 4 | Évaluer la crédibilité d'une source. |
| | 5 | Observer et apprécier des rapports d'observation. |
| | 6 | Élaborer et apprécier des déductions. |
| | 7 | Élaborer et apprécier des inductions. |
| | 8 | Formuler et apprécier des jugements de valeur. |
| | 9 | Définir des termes et évaluer des définitions. |
| | 10 | Reconnaître des présupposés. |
| | 11 | Respecter des étapes du processus de décision d'une action. |
| | 12 | Interagir avec d'autres personnes (par exemple, présenter une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit). |

Tableau 2. Attitudes caractéristiques de la pensée critique selon Ennis (1987)

| | | |
|---|----|---|
| Attitudes caractéristiques de la pensée critique | 1 | Se soucier d'énoncer clairement un problème ou une position. |
| | 2 | Avoir tendance à rechercher les raisons de phénomènes. |
| | 3 | Avoir une propension à fournir un effort constant pour être bien informé. |
| | 4 | Utiliser des sources crédibles et mentionner celles-ci. |
| | 5 | Prendre en compte une situation globale. |
| | 6 | Maintenir de l'attention sur un sujet principal. |
| | 7 | Se soucier de garder à l'esprit la préoccupation initiale. |
| | 8 | Examiner les différentes perspectives offertes. |
| | 9 | Exprimer une ouverture d'esprit. |
| | 10 | Avoir tendance à adopter une position et à la modifier quand les faits le justifient ou qu'il existe des raisons suffisantes de le faire. |
| | 11 | Rechercher des précisions dans la mesure où le sujet le permet. |
| | 12 | Adopter une démarche ordonnée pour traiter les parties d'un ensemble complexe. |
| | 13 | Avoir tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique. |
| | 14 | Prendre en considération les sentiments des autres, leur niveau de connaissance et leur degré de maturité intellectuelle. |

Selon cette approche le développement d'une pensée élaborée nécessite aussi bien l'acquisition d'outils de raisonnement (analyser, évaluer...) que de savoir-être en situation (se soucier, exprimer...). La pensée critique se compose d'aptitudes intellectuelles et d'un grand nombre de

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

postures qui ont tout autant d'importance. Elle s'acquiert lors de tâches exigeantes et de défis importants. Lipman (1995) l'appréhende ainsi comme un outil pour démêler des situations complexes. Il préfère associer la notion de pensée critique à des caractéristiques et des critères plutôt que de s'arrêter à une définition limitée. Pour lui, les critères caractéristiques de la pensée critique sont le jugement, l'autocorrection et la sensibilité au contexte.

Dans cette perspective, la notion de pensée critique peut facilement être rapprochée et associée à la métacognition. Ce concept fait référence aux représentations qu'un individu se fait des connaissances qu'il possède et à la façon dont il peut les construire et les utiliser (Flavell, 1985). Boisvert (1999) met d'ailleurs en évidence les liens existants entre métacognition et pensée critique en démontrant que le premier est propice au développement de l'autre. D'après Noël (1997), les activités métacognitives se déclinent selon les trois phases suivantes :

- Phase 1 : une prise de conscience du sujet sur les activités cognitives qu'il effectue ;
- Phase 2 : un jugement, exprimé ou non, par ce même sujet sur ces activités ;
- Phase 3 : une décision de modifier, ou non, ses activités ou le produit de ses activités métacognitives qui peut se synthétiser par la notion de régulation sur le travail réalisé.

Ce bref état de l'art sur la « pensée critique » rappelle qu'il s'agit d'une notion polysémique qui est loin d'être stabilisée. Nous retiendrons surtout que la pensée critique résulte d'un processus dynamique qui mobilise des habilités objectivables.

1.2. Pensée critique et éducation aux médias

L'ensemble des capacités critiques que nous avons évoquées apparaissent primordiales dans la société de l'information numérique pour appréhender un univers médiatique omniprésent où la fiabilité de l'information devient un risque (De Smedt, 2004). À l'école, l'éducation aux médias a un rôle important à jouer : il s'agit de « former l'esprit critique de l'élève, de l'amener à s'interroger, à faire des choix, à construire une cohérence, à mettre en question la validité et le fonctionnement de tout message qui se donne à lire comme un

“extrait de réel” (information, témoignage, document, etc. » (Inspection générale de l’Éducation nationale, 2007, pp. 18-19).

L’éducation aux médias, d’abord appréhendée en termes de contenus, passe désormais par une définition en termes de connaissances (Jacquinet-Delaunay, 2011) et de plus en plus de travaux s’appliquent à cerner l’ensemble des compétences mobilisées dans l’usage des médias à l’ère numérique (Hoechsmann et Poyntz, 2012 ; Jenkins *et al.* , 2006). Ces compétences, rassemblées sous l’expression de « littératie numérique », présupposent l’élargissement des compétences et des habilités générales associées à la littératie traditionnelle, fondées sur l’écriture et la lecture. Elles passent notamment par la maîtrise de l’accès à l’information, la compétence communicationnelle ou encore la participation à l’élaboration de contenus.

Le concept de littératie numérique, qui ne possède pas encore de définition consensuelle, est défini selon l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comme « l’aptitude à comprendre et à utiliser le numérique dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d’atteindre des buts personnels et d’étendre ses compétences et capacités » (OCDE, 2000, p. 12). Plus succinctement, la littératie numérique rassemble « les aptitudes et les compétences requises pour lire, écrire et participer au web¹ ». Plusieurs institutions, liées à la recherche ou non, proposent des référentiels de compétences médiatiques ou numériques. En France, le B2i Adultes (Brevet informatique et internet élaboré en 2012²) met en évidence la nécessité de comprendre l’environnement informatique : être capable de traiter, rechercher, communiquer des informations en adoptant une attitude citoyenne. De son côté, l’organisme canadien HabiloMédias schématise le principe de littératie numérique sous la forme de trois activités clés qui chapeautent une multitude de compétences transversales : utiliser, comprendre et créer³.

¹ Voir : <https://www.mozilla.org/fr/foundation/>.

² Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid61168/le-b2i-adultes.html>.

³ Voir : <http://habilomedias.ca/principes-fondamentaux/quest-ce-que-leducation-aux-medias>.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Il est important de distinguer deux expressions étroitement liées qui se côtoient régulièrement dans la littérature scientifique : la littératie « numérique » apparaît parfois « médiatique » en invoquant des compétences croisées. Dans les faits, ces concepts récents s'enrichissent mutuellement alors que de plus en plus de « nouveaux médias » font appel aux technologies numériques. Nous pouvons toutefois nous référer à la nuance apportée par HabiloMédias, qui précise que :

la littératie médiatique vise principalement à enseigner aux jeunes à devenir des consommateurs de médias capables de jeter un regard critique sur le produit utilisé alors que la littératie numérique vise surtout à outiller les jeunes pour qu'ils puissent participer aux médias numériques de manière avisée, sécuritaire et éthique⁴.

Landry et Basque (2015) remarquent que l'éducation aux médias est de plus en plus confondue avec la notion de *littératie médiatique* dans les textes d'organisations internationales telles que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe. Les objectifs de ces deux notions fusionnent tandis que la question de la formation critique à l'égard des médias demeure cruciale et récurrente à l'ère du numérique (Fourgous, 2012). L'éducation aux médias numériques au 21^e siècle exige plus que jamais des compétences cognitives et métacognitives et ne peut se limiter à la dimension technologique des médias en omettant la dimension critique qui caractérise la théorie des médias (Frau-Meigs, cité dans UNESCO, 2006).

Néanmoins, il est difficile, aujourd'hui, de faire des liens entre l'utilisation des outils numériques et la pédagogie de la pensée critique (Meirieu, 2012). Certes, il existe en France une tradition de formation à la recherche documentaire fondée sur le recours au web et formalisée par les URFIST⁵ et les centres de documentation. Plus récemment, la plateforme « France Université Numérique » a proposé, en 2016, un MOOC⁶ intitulé « Pour développer sa pensée critique » conçu par l'Université Libre de Bruxelles. Pour autant, ces pratiques pédagogiques n'associent pas explicitement l'utilisation d'outils numériques à la production de médias.

⁴ *Ibid.*

⁵ Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique

⁶ Cours en ligne ouvert et massif, de l'anglais *massive open online course*.

Dans ce contexte, il nous paraît intéressant de rendre compte d'une étude que nous avons menée sur les compétences mobilisées pour la réalisation d'un webdocumentaire chez des étudiants et de voir comment l'utilisation d'un outil numérique qui associe la production d'un média peut contribuer au développement d'une pensée critique.

1.3. Le webdocumentaire, un outil numérique en vogue

Nouveau venu dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, le webdocumentaire est un objet éditorial qui se trouve à la croisée des médias de masse et de la technologie numérique.

Les mots génériques ne manquent pas pour désigner le webdocumentaire dans sa globalité : support, outil, média, « nouvelle écriture »... Il s'agit d'autant de poignées pour saisir le sens de ce format encore en pleine évolution et qui se cherche encore au gré des expérimentations.

Pour Broudoux (2011), il est un « agencement spécifique scénarisant la consultation sur le web d'un documentaire thématique » (p. 26). Dès son émergence sur Internet dans les années 2000, le webdocumentaire est présenté comme un « documentaire travaillé avec les outils multimédias, textes, images, vidéos⁷ ». Il porte l'héritage très net du film documentaire que le cinéaste britannique John Grierson a le premier défini comme un « traitement créatif de la réalité ». Ce genre bien spécifique implique un point de vue singulier d'auteur sur le monde. Il induit l'émergence de nouvelles représentations à partir de représentations connues. Cette filiation de genre n'a toutefois rien de formel. Bole (2014), auteur d'un des premiers ouvrages en français sur le webdocumentaire, constate que la multiplication des acteurs intéressés par ce format a bouleversé ses objectifs pour aussi bien servir à diffuser des enquêtes que des communications d'entreprise ou des documentaires d'auteurs.

Dans le même temps, le webdocumentaire tend à s'affranchir, de plus en plus, des informaticiens avec l'apparition de logiciels d'aide à la narration tels que *Klynt* ou *Racontr*. Ceux-ci permettent à des utilisateurs n'ayant pas de

⁷ Voir : <https://www.centrepompidou.fr/cpv/resource/cibK7r/rAd9B4>.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

compétences de développeurs de réaliser eux-mêmes leur webdocumentaire.

Le webdocumentaire ne cesse donc d'évoluer en se distanciant de ses traditions artistiques et de ses contraintes techniques. Il engage néanmoins son concepteur à construire sa propre représentation du réel et favorise la manipulation de différents formats d'écriture (son, texte, images). En parcourant la littérature consacrée aux œuvres webdocumentaires, trois adjectifs sont régulièrement associés au concept : multimédia, interactif et délinéarisé. Ces trois grandes caractéristiques se déclinent chacune à des degrés divers en fonction des réalisations. Elles ne constituent pas, néanmoins, les conditions *sine qua non* d'un webdocumentaire, puisque ce genre éditorial n'a pas de nomenclatures précises et de codes d'écriture stabilisés. En établissant nous-mêmes une cartographie des webdocumentaires qui font actuellement référence chez les praticiens, nous distinguons trois activités majeures dans la conception de ce média :

1. le façonnage d'un point de vue pour transmettre une représentation du monde (activité d'écriture) ;
2. l'élaboration d'un système complexe de gestion de l'information qui doit être pensé dans sa forme et en même temps dans son contenu (activité d'organisation) ;
3. la mise en place d'une structure de récit : un cheminement conçu pour favoriser le mode participatif des internautes (activité de navigation).

L'analyse théorique du webdocumentaire nous permet d'envisager le caractère pluridisciplinaire de sa conception : un réalisateur de webdocumentaire doit tout à la fois rassembler les savoir-faire d'un journaliste, d'un documentariste, avec une sensibilité à l'esthétique du cinéma, à la sémiologie autant qu'aux technologies du numérique. Le webdocumentaire est un objet qui peut, ainsi, tout à la fois s'envisager dans ses dimensions techniques, esthétiques aussi bien qu'humaines ou sociales. L'auteur d'un webdocumentaire a finalement à sa disposition une boîte à outils très riche pour conquérir un territoire où tout est encore à inventer.

Plus concrètement, des expériences menées en France, à l'école primaire, montrent que la production d'un

webdocumentaire favorise des compétences d'expression écrite et orale et des compétences numériques (Réseau Canopé, 2015). De tels projets initient les élèves à la production d'un document numérique et leur permettent d'effectuer des recherches documentaires, de connaître les principes et les règles de la diffusion sur le web, avec notamment les notions d'auteur, d'éditeur, d'administrateur et de droits à l'image. Ce type de projet permet également de leur faire maîtriser les enjeux de communication liés à la diffusion de projets sur Internet.

Objet « multidimensionnel », permettant aussi bien d'aborder le traitement de l'information, les pratiques des médias, les technologies du numérique ou encore l'expression personnelle d'un point de vue, le webdocumentaire présente donc un intérêt indéniable pour l'éducation aux médias et les enjeux critiques qui lui sont associés.

2. Les compétences clés du webdocumentaire

À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur les compétences mobilisées à travers la réalisation d'un webdocumentaire. Notre objectif, ici, est de vérifier dans quelle mesure ce média peut être considéré comme un véritable outil pédagogique au service des objectifs de l'éducation critique aux médias. Nous pensons, en effet, que le webdocumentaire favorise non seulement le développement de compétences médiatiques et numériques mais aussi métacognitives.

2.1. Compétences médiatiques et numériques

Fastrez (2010) propose une définition matricielle des compétences médiatiques qui a retenu notre attention et dont nous nous sommes inspirés pour notre travail. Ce chercheur propose de rendre compte de la diversité des compétences et des différentes pratiques associées aux médias. Il présente un cadre conceptuel où la littératie médiatique est définie comme la compétence à effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques. Il extrait ainsi quatre types d'activités médiatiques :

« Lecture – Écriture – Navigation – Organisation »

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

La lecture se définit ici au sens large comme une activité de réception. L'écriture renvoie à l'activité de production et concerne la totalité des médias au-delà des documents textuels. L'organisation consiste à classer, à distribuer et à répartir des médias afin de gérer sa propre production médiatique. Elle se rattache à la notion de hiérarchisation de contenus. La navigation médiatique rassemble des activités de recherche et d'exploration, elle induit la notion de déplacement, de mise en relation. Elle renvoie à l'hypertextualité et à sa caractéristique interactive ainsi qu'à un contenu manipulable.

Pour chacune de ces activités essentielles, Fastrez (2010) décline trois dimensions propres à ce qui forge la notion de média : une dimension informationnelle, une dimension technologique et une dimension sociale. Les compétences génériques qui en ressortent permettent de rendre compte de la complexité de l'univers médiatique avec les combinaisons et les articulations de différentes pratiques et compétences.

Ce modèle nous est apparu pertinent pour identifier les compétences médianumériques mobilisées dans la réalisation d'un webdocumentaire (Tableau 3), dans la mesure où la conception de ce média repose précisément sur des activités d'écriture, de navigation et d'organisation.

Tableau 3. Matrice des compétences médianumériques pour la réalisation d'un webdocumentaire

| Axes | Compétences médianumériques | | |
|----------------|--|---|--|
| | Écrire | Naviguer | Organiser |
| Informationnel | Utiliser le langage et le genre adapté à son point de vue d'auteur | Rechercher et sélectionner les contenus de son web-documentaire | Organiser la meilleure combinaison possible entre les médias (son, images, texte...) |
| Technique | Utiliser les outils web nécessaires pour concevoir ce point de vue | Trouver une technologie adaptée à son projet de cheminement dans le web-documentaire | Monter la meilleure architecture possible pour son web-documentaire |
| Social | Produire du contenu en tenant compte de son lecteur et des intervenants dans la production de son web-documentaire | Créer un parcours d'informations qui tienne compte des destinataires et du contexte de production | Être capable de catégoriser ses contenus en fonction du public visé par son web-documentaire |

2.2. De l'écriture aux compétences métacognitives

Le webdocumentaire se conçoit à partir d'une écriture médiatique, en recourant à des réalisations vidéos, sonores, textuelles et, plus largement, à partir d'une écriture numérique, c'est-à-dire une écriture instrumentée par les technologies numériques. Elle induit un aspect technique doublé d'un aspect sémiotique, comme le confirment des recherches récentes sur les principes de l'écriture numérique (Bouchardon, 2014) ou de ce qui est également appelé « l'écrit d'écran » (Jeanneret et Souchier, 2002 ; Souchier, 1996).

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

Broudoux (2007), qui s'est spécialisée depuis plusieurs années sur la notion de *devenir auteur* en milieu numérique, fait remarquer que

[c]ette capacité du devenir auteur passe par une conscience de soi active, une disposition que l'on a entraînée, une capacité à se distancier qui nous permet d'examiner, tout en étant partie prenante des situations, notre position et celle des autres ; posture à partir de laquelle on peut exercer des actions sur soi et son environnement (p. 8).

Le webdocumentaire offre donc des situations d'écriture qui exigent de l'adaptation et de la réflexion de la part du concepteur. L'auteur doit, par exemple, s'ajuster à l'internaute, sachant que ce dernier adopte plutôt une lecture « en diagonal » ou partielle sur le web. Le projet de cheminement du lecteur peut également prendre le pas sur le propos de l'auteur. Le concepteur d'un webdocumentaire assume, de plus, des fonctions d'auteur documentariste, mais aussi d'éditeur, d'illustrateur et de diffuseur sur le web. Il paraît donc d'autant plus nécessaire au réalisateur de ce format d'adopter une attitude réflexive et critique vis-à-vis de ce qu'il met en œuvre.

Des chercheurs comme Masterman (1985) ou encore Piette (1996) estiment que l'éducation aux médias gagne en efficacité dans des activités d'apprentissages actifs avec, notamment, l'utilisation d'outils tels que la vidéo et le multimédia. La pédagogie doit être centrée sur l'apprenant pour que celui-ci développe des habiletés cognitives et métacognitives. Piette (1996) envisage ainsi la pensée critique comme un processus cognitif complexe, au même titre que la pensée créatrice, la résolution de problème et la prise de décision qui exigent des « habiletés cognitives de niveau supérieur » (Piette, 1996, p. 26). Pour Boisvert (1999), l'enseignement de la pensée critique repose en partie sur le développement des activités métacognitives qui permettent aux élèves de renforcer leurs stratégies d'autogestion et d'acquérir une véritable autonomie critique.

Les notions de contrôle sur son comportement et sur le contexte vécu sont particulièrement pertinentes dans le cas du webdocumentaire. Sa réalisation est un processus qui suit les étapes similaires à tout processus d'écriture ou, plus largement, de production de contenu. Selon les approches

psychocognitiviste et psycholinguistique (Deschênes, 1988 ; Hayes et Flower, 1980), ce processus passe par trois phases essentielles : 1) la planification ou conceptualisation, 2) la mise en texte ou formulation et 3) la révision ou l'autocontrôle.

En considérant la mise en relation de l'écriture avec la métacognition, nous envisageons que les compétences métacognitives sont prépondérantes dans la conception d'un webdocumentaire. Nous avons choisi de nous appuyer sur Noël (1997), citée plus haut, pour présenter une description de ces compétences (Tableau 4) :

Tableau 4. Description des compétences métacognitives du webdocumentaire

| Activités | Compétences métacognitives |
|---------------------------|--|
| Prendre conscience | Connaître ses forces et ses faiblesses par rapport à l'élaboration du webdocumentaire |
| Juger | Choisir les meilleures stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées dans cette réalisation |
| Réguler | Ajuster ses actions pour atteindre l'objectif de réalisation visé |

Les travaux de Fastrez (2010) et Noël (1997) nous ont permis d'élaborer une grille d'analyse mettant en évidence les activités de réalisation numérique et les opérations métacognitives dans un contexte de production de contenu médiatique. C'est à partir de cette grille que nous avons mené notre étude sur les compétences mobilisées chez des étudiants apprentis réalisateurs de webdocumentaires. Nous sommes partis des deux hypothèses suivantes : 1) les étudiants mobilisent des compétences d'écriture, de navigation et d'organisation numériques, sur les plans à la fois informationnel, technique et social ; et 2) les étudiants développent des compétences métacognitives avec, notamment, une mobilisation importante d'opérations de prise de conscience, jugement et régulation.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

2.3. Présentation du terrain et recueil des données

Pour cerner au mieux les représentations profondes et les ressentis des étudiants dans le processus d'élaboration d'un webdocumentaire, nous avons privilégié l'approche qualitative et choisi de recourir à des entretiens semi-directifs. Pour tester nos hypothèses, nous avons interrogé neuf étudiants de trois établissements d'enseignement supérieur différents, chargés, chacun, de la réalisation d'un webdocumentaire dans le cadre de leur projet de fin d'études⁸. Ces étudiants, âgés de vingt et trente ans, étaient tous inscrits à l'université en master de journalisme ou multimédia. Notre choix s'est porté sur ces formations, car il s'agit des principales filières où les étudiants sont suffisamment autonomes dans leur réalisation. Nous avons considéré qu'il était important que les étudiants soient responsables des aspects techniques et scénaristiques du projet afin d'avoir une vision unifiée de la conception d'un webdocumentaire, sans séparation du travail de fond (contenu) au travail de forme (technique).

Ces étudiants ont réalisé leur premier webdocumentaire dans les conditions suivantes : quatre d'entre eux ont pu choisir très librement le sujet de leur webdocumentaire et ont travaillé de manière individuelle ; les cinq autres ont effectué une coréalisation en travaillant en binôme sur un thème imposé par leurs enseignants.

L'ensemble des étudiants interrogés s'est chargé de toutes les étapes de conception : de la mise en forme de l'idée première, aux recherches d'information, en passant par le tournage photo, vidéo et « son » sur le terrain, le montage, le traitement des médias et la diffusion de leur travail sur un site Internet. Aucun d'entre eux n'avait de formation spécifique en programmation informatique et les étudiants ont utilisé un logiciel d'édition numérique facile d'accès pour la réalisation de la partie technique du webdocumentaire. Certains avaient des connaissances préalables en réalisation vidéo et photo ou en prise de son. La plupart avaient déjà eu des expériences multimédias.

⁸ Le nombre de 9 étudiants s'est révélé suffisant pour produire un effet de saturation des propos recueillis.

Notre guide d'entretien comportait huit questions⁹ qui avaient pour objectif de faire ressortir, d'une part, les aspects marquants et les défis rencontrés au cours de ce travail et, d'autre part, les ressources possibles pour relever ces défis et résoudre les difficultés rencontrées. La durée moyenne des entretiens était d'environ 40 minutes.

À partir des enregistrements de ces entretiens, minutieusement retranscrits, nous avons ensuite procédé à une analyse thématique catégorielle. Nous avons ainsi repéré tous les énoncés se rapportant aux activités métacognitives et aux activités d'écriture, de navigation et d'organisation. Notre attention s'est portée en particulier sur les propos des étudiants quand ils étaient capables d'exprimer et d'assumer leurs choix de réalisation, de rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses, de leurs intentions, de leurs croyances et de leurs comportements au sein de leur travail de réalisation. Pour interpréter et classer la matière recueillie, nous nous sommes référés à des critères de formes (choix des mots, phrases, messages), mais aussi aux éléments de contenu (idées et paroles énoncées). La partie suivante présente les résultats de notre travail d'interprétation des données.

3. Le webdocumentaire : un outil pédagogique au service de la pensée critique

3.1. Webdocumentaire vs compétences numériques

De façon générale, les étudiants¹⁰ ont eu une perception claire des défis de réalisation de leur webdocumentaire. Ce constat repose sur le sentiment qu'ils évoquent d'avoir réussi à

⁹ Le guide d'entretien comprenait les questions suivantes : 1) Pourriez-vous décrire ce que vous gardez de votre expérience de réalisation d'un webdocumentaire ? ; 2) Au moment de débiter ce travail, comment vous sentiez-vous face à ce type de réalisation ? ; 3) À quels types de défis avez-vous fait face ? ; 4) Comment avez-vous résolu les défis ou situations difficiles, s'il y en a eu ? ; 5) Sur quoi vous êtes-vous appuyé pour cette réalisation ? ; 6) Aujourd'hui, qu'êtes-vous en mesure de faire ? ; 7) De quoi vous sentez-vous capable ? ; 8) Que pensez-vous que vous pourriez encore améliorer ?

¹⁰ Afin de respecter l'anonymat des étudiants, nous avons opté pour une codification de type Sn pour désigner les sujets interrogés.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

« *concevoir une histoire autrement* », de « *raconter ce récit... de construire un récit, un petit peu en toile d'araignée* » (S8).

La liberté d'élaboration, considérée comme plus importante que dans les « médias traditionnels », est une source de motivation : « *Il y a une liberté d'élaboration qui est plus grande, oui, et ça c'est quelque chose de nouveau et c'est quelque chose auquel il faut réfléchir en amont* » (S5) ; « *On peut vraiment s'amuser, on peut vraiment faire ce qu'on veut et c'est beaucoup plus excitant que les médias traditionnels* » (S7).

Les étudiants gardent en tête les aspects relationnels et sociaux de leur expérience de réalisation. Ils ont été sensibilisés à la dimension collaborative de ce travail et font part des personnes-ressources qu'ils ont pu solliciter et aux interlocuteurs qui ont nourri leur collecte d'informations sur le terrain de leur recherche : « *ce que je garde comme souvenir ce sont d'abord des rencontres [...] il a fallu collecter toute la matière pour ce webdocumentaire, donc ça a été beaucoup de témoignages* » (S5).

La grande majorité estime avoir pris mieux conscience, grâce à cette expérience, des spécificités de chaque média et se dit plus sensible aux relations possibles entre le son, le texte, les photos, les images animées. Certains évoquent par exemple les complémentarités et les passerelles possibles entre les formats audiovisuels. « *Ce qui est intéressant dans un webdocumentaire c'est que c'est pensé dans sa globalité, c'est pas l'un qui va en plus de l'autre. On pense texte, son, vidéo et on mélange tout ça ensemble et on prend le traitement le plus adapté à chaque situation* » (S7).

Les étudiants estiment aussi qu'ils ont pu mener leur réalisation jusqu'à leur fin grâce à leur débrouillardise et leur ténacité. Ils sortent de cette expérience plus confiants : « *On se rend compte que c'est pas la mer à boire non plus, on apprend à faire des choix éditoriaux, on rencontre des interlocuteurs [...] on apprend du montage, on apprend du self control, parce qu'il faut avoir de la patience [...] Et puis on apprend à se débrouiller aussi...* » (S1).

Dans l'ensemble, les données obtenues (Tableau 5) montrent que la réalisation d'un webdocumentaire mobilise, à des degrés différents, des activités d'écriture, de navigation et

d'organisation qui se déclinent de façon dynamique selon des dimensions informationnelles, techniques et sociales.

Tableau 5. Fréquence des énoncés se rapportant aux compétences numériques du webdocumentaire

| Axes | Compétences médianumériques | | | Total |
|----------------|-----------------------------|-----------|-----------|------------|
| | Écrire | Naviguer | Organiser | |
| Informationnel | 38 | 44 | 36 | 118 |
| Technique | 42 | 32 | 24 | 98 |
| Social | 66 | 20 | 19 | 105 |
| Total | 146 | 96 | 79 | 321 |

Dans notre enquête, les étudiants privilégient *a priori* la dimension informationnelle (118 occurrences) par rapport aux dimensions techniques (98) et sociales (105), ce qui n'est guère étonnant si nous gardons à l'esprit que nous avons majoritairement interrogé des étudiants issus des filières du journalisme.

Les compétences liées à l'activité d'écriture sont davantage mobilisées que les autres (146 occurrences). La dimension sociale de l'écriture, particulièrement présente dans l'expérience rapportée des étudiants (66 occurrences), met en évidence l'importance des enjeux humains dans la création de contenu. Le contact noué avec le réel peut être considéré comme une clef de voûte dans la construction des savoirs des étudiants, ce « réel » étant à la fois la matière traitée à travers le prisme de son point de vue singulier (démarche documentaire) et l'environnement avec lequel il faut composer (collaborateurs, destinataires du webdocumentaire).

3.2. Webdocumentaire vs compétences métacognitives

Les compétences métacognitives relevées portent en grand nombre sur la représentation que les étudiants ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, mais aussi comme auteur de webdocumentaire : « *J'suis vraiment à l'écoute, j'suis ouvert, je suis curieux de tout ! C'est comme ça qu'on apprend* »

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

(S1). Leurs propos ont également trait aux tâches à effectuer et à leurs représentations des objectifs, des caractéristiques et des enjeux du webdocumentaire : « *pour moi le webdoc c'est interactif, une histoire délinéaire et il faut une participation de l'internaute* » (S3).

Nous avons relevé (Tableau 6) un nombre important d'occurrences liées à l'étape de prise de conscience (250 occurrences) par rapport aux étapes de jugement (84 occurrences) et de régulation (60 occurrences relevées).

Tableau 6. Fréquence des énoncés se rapportant aux compétences métacognitives du webdocumentaire

| Activités | Compétences métacognitives |
|--------------------|----------------------------|
| Prendre conscience | 250 |
| Juger | 84 |
| Réguler | 60 |
| Total | 393 |

Ce premier résultat n'est pas surprenant si l'on se réfère à Noël (1997), qui estime que la métacognition peut se limiter à cette première étape et ne pas engendrer de jugements et d'ajustement conséquents. Cependant, les activités de régulation sont peu fréquentes au regard des activités de prise de conscience. Autrement dit, les étudiants n'ont pas toujours pris de décision à la suite du jugement qu'ils ont pu émettre vis-à-vis de leurs tâches ou de leurs productions. Ces résultats trouvent peut-être une explication dans le fait que les sujets ont réalisé leur production dans un contexte universitaire normé, dans lequel ils ne se sont pas toujours sentis capables d'intervenir.

3.3. Webdocumentaire vs compétences critiques

Rappelons d'abord que les habiletés métacognitives sont considérées comme étant essentielles dans une éducation

critique aux médias (Piette, 1996). Elles constituent, en effet, une part importante de la pensée critique pour diriger et contrôler les habiletés de base et les stratégies qui lui sont inhérentes (Boisvert, 1999). Ces habiletés métacognitives permettent notamment de faire face à la diversité des situations, parfois problématiques, rencontrées dans l'univers numérique étudié.

À l'issue de notre travail de recherche, nous avons constaté que les compétences mobilisées dans la réalisation d'un webdocumentaire se rapprochaient des capacités et des attitudes caractéristiques de la pensée critique mises en évidence par Ennis (1987) et reprises par Boisvert (2015). Nous avons ainsi pu mettre en correspondance les activités de réalisation d'un webdocumentaire avec 5 des 12 capacités et 7 des 14 attitudes de la pensée critique présentées dans le Tableau 1.

Tout d'abord, la conception d'un webdocumentaire requiert la nécessité de se « soucier d'énoncer clairement un problème ou une position » (attitude 1) dans l'écriture informationnelle, technique et sociale de leur point de vue documentaire. Les réalisateurs doivent « utiliser des sources crédibles et mentionner celles-ci » (attitude 4). Ils doivent « prendre en compte une situation globale » (attitude 5), notamment pour ce qui a trait à l'ensemble des étapes de construction d'un webdocumentaire, par exemple, pour l'utilisation pertinente de visuels, de sons ou de textes. Les concepteurs de webdocumentaires doivent se « soucier de garder à l'esprit la préoccupation initiale » de leur projet (attitude 7), qui est leur point de vue d'auteur sur le réel. Ils ont à « maintenir de l'attention sur un sujet principal » (attitude 6), aussi bien leur propre attention que celle du public auquel se destine le webdocumentaire.

Ensuite, l'analyse de nos résultats montre que les étudiants ont tendance « à adopter une position et à la modifier quand les faits le justifient » (attitude 10). La réalisation d'un webdocumentaire incite, en effet, à une adaptation constante. Il s'agit d'une situation maintes fois évoquée dans les propos recueillis de notre étude : « *J'ai repensé à chaque fois comment j'pourrais faire pour faire ça* » (S1) ; « *On a dû se reprendre plusieurs fois pour réaliser une infographie ou une page*

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

d'accueil ou quelque chose, parce qu'on était toujours en train d'apprendre » (S9).

Enfin « la prise en considération des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle » (attitude 14) relève de la dimension sociale de l'écriture d'un webdocumentaire. Nous pouvons la relier à la capacité d'écrire, de choisir et d'organiser les contenus du webdocumentaire en tenant compte des intervenants de cette production et du public visé par celle-ci. Un des étudiants interrogés dans notre étude rapporte ainsi qu'il a « *dû rencontrer des personnes qui ont une culture différente [...] donc ça demande de se mettre à niveau* » (S7).

En ce qui concerne les capacités de la pensée critique, il apparaît que l'évaluation de la « crédibilité d'une source » constitue une des dimensions journalistiques de réalisation d'un webdocumentaire. D'après notre étude, les étudiants sont également appelés à « interagir avec d'autres personnes » (capacité 12). Dans notre étude, S5 témoigne de la nécessité de « *prendre le temps de l'enquête, de pouvoir nouer avec des personnes, de prendre le temps d'une relation avec eux* ». Les étudiants sont aussi amenés à « se concentrer sur une question » (capacité 1) dans le cadre de leur projet, souvent envisagé comme un travail de longue haleine : « *on pensait, on mangeait, on respirait webdocumentaire, c'était presque notre bébé* » (S6). Les étudiants doivent également « résoudre des questions de clarification » (capacité 3), « formuler et apprécier des jugements de valeurs » (capacité 8) pour façonner leur point de vue documentaire.

Pour Boisvert (1999), c'est l'association des capacités et des attitudes critiques qui fonde réellement la pensée critique. Les seules attitudes forgent ce qui relève de l'« esprit critique ». Notre étude tend donc à montrer que la réalisation d'un webdocumentaire chez des néophytes est déjà un premier pas dans l'acquisition de cette pensée critique essentielle pour appréhender un monde « hypermédiatisé ».

Conclusion

À travers ce travail, nous avons voulu cerner les potentialités pédagogiques du webdocumentaire pour des étudiants amenés

à s'approprier cet outil éditorial dans le cadre de leur formation. Nous avons constaté que ce média favorise la manipulation de divers modes d'écriture numérique et la prise de conscience des facettes de cette même écriture. En maniant d'anciennes et de nouvelles formes éditoriales, il permet d'agrèger des connaissances éparses et d'engager les étudiants dans une réflexion sur leur propre représentation du réel tout en stimulant leur créativité. Les savoirs et les expériences se croisent, s'ajoutent et se renforcent.

Notre étude nous a permis de repérer, plus précisément, les ressources mobilisées par des apprentis réalisateurs. Elle a mis en évidence les exigences de cette réalisation qui ne sont pas essentiellement techniques, comme on pourrait le penser quand il s'agit des technologies numériques. Les aspects informationnels et sociaux de ce travail se sont montrés tout aussi importants.

Pour ce qui est de savoir si le webdocumentaire peut être mis au service du développement des compétences critiques, nous pouvons affirmer que sa réalisation présente des opportunités intéressantes pour au moins deux raisons. Premièrement, elle offre un contexte de travail stimulant où les étudiants doivent s'engager dans des situations complexes favorables au développement de la pensée critique. Deuxièmement, l'activité de conception d'un webdocumentaire amène les étudiants à mobiliser des stratégies de pensées élaborées relevant de la métacognition.

Nous avons bien sûr conscience des limites de notre travail. Cette recherche porte sur un échantillon réduit d'étudiants et ne nous permet pas de faire une généralisation des résultats. Nous savons, également, que les entretiens réalisés génèrent de nombreuses imprécisions et approximations. Les étudiants n'ont pas toujours conscience des processus cognitifs mis en jeu dans la réalisation de leur webdocumentaire. Ils peuvent parfois être amenés à décrire ce qu'ils sont censés faire plutôt que ce qu'ils ont fait réellement. Dans notre cas, nous n'avons pu interroger que des étudiants issus de formations en multimédia et en journalisme. Il aurait sans doute été judicieux d'élargir cette recherche à d'autres étudiants moins spécialisés, issus de disciplines universitaires généralistes, qui useraient de ce format à des fins de compte rendu de travaux ou de recherches. Un prolongement possible serait de voir dans

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour l'éducation critique aux médias ?

quelle mesure la dimension créative de la réalisation d'un webdocumentaire favorise la réflexivité des auteurs sur les pratiques d'écriture numérique.

L'intérêt principal de ce travail réside, d'une part, dans le choix de l'objet même de notre recherche. Le webdocumentaire est encore peu étudié dans la littérature scientifique. D'autre part, notre article apporte des éléments de réflexion sur la nécessité de former des usagers des technologies numériques capables de porter un regard critique et distancié sur les informations produites par ces mêmes technologies.

Références

- BERS T., 2005, « Assessing critical thinking in community colleges », *New Directions for Community Colleges*, n° 130, pp. 15-25.
- BOISVERT J., 1999, *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- BOISVERT J., 2015, « Pensée critique : définition, illustration et applications », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 36, n° 1, pp. 3-33.
- BOLE N., 2014, « Le webdoc, c'est un mot valise ! » dans N. BOLE, C. MAL (dir.), *Le webdoc existe-t-il ?*, Paris, Le blog documentaire éditions.
- BOUCHARDON S., 2014, « L'écriture numérique : objet de recherche et objet d'enseignement », *Les Cahiers de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, n° 10, pp. 225-235.
- BROUDOUX E., 2007, « Construction de l'autorité informationnelle sur le web », dans R. SKARE, N. WINDFIELD LUND et A. VARHEIM (dir.), *A Document (re)turn (contributions from a research field in transition)*, Berne, Peter Lang, pp. 265-278.
- BROUDOUX E., 2011, « Le documentaire élargi au web », *Les enjeux de l'information et de la communication*, vol. 2, n° 12, pp. 25-42.
- CADRE DE RÉFÉRENCE EUROPÉEN, 2007, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un*

Cadre de Référence Européen, <http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf>, dernière consultation le 8 novembre 2016.

- DESCHENES A. J., 1988, *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DE SMEDT T., 2004, « Risques et communication : la communication dangereuse », *Recherches en communication*, n° 22, pp. 7-10.
- ENNIS R. H., 1985, « A Logical basis for measuring critical thinking skills », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 2 pp. 44-48.
- ENNIS R. H., 1987, « A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities », dans J. B. BARON et R. J. STERNBERG (dir), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, New York, W. H. Freeman, pp. 9-26.
- FASTREZ P., 2010, « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? » *Recherches en communication*, n° 33, pp. 35-52.
- FLAVELL J. H., 1985, « Développement métacognitif », dans V. BIDEAUD et M. RICHELLE (dir.), *Psychologie développementale : problèmes et réalités*, Bruxelles, Mardaga, pp. 30-41.
- FOURGOUS J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique*, <http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf>, dernière consultation le 8 novembre 2016.
- HAYES J. et L. FLOWER, 1980, « Identifying the organization of writing processes », dans L. GREFF et E. STEINBERG (dir), *Cognitive processes in writing*, Mahwah, Lawrence Elbaum Associates, pp. 3-30.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2007, *Rapport sur l'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives*, <http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf>, dernière consultation le 10 novembre 2016.
- JACQUINOT G., 1981, « On demande toujours des inventeurs », *Communications*, vol. 33, n° 1, pp. 5-23.

Le webdocumentaire : une opportunité pédagogique pour
l'éducation critique aux médias ?

- JACQUINOT-DELAUNAY G., 2011, « De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques », *E-Dossier de l'audiovisuel – INA EXPERT*, <<http://www.ina-sup.com/node/1579>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.
- JEANNERET Y. et E. SOUCHIER, 2002. « Écriture numérique ou médias informatisés ? », *Dossier pour la science*, n° 33, pp. 100-105.
- JENKINS H., R. PURUSHOTMA, K. CLINTON, M. WEIGEL et A. J. ROBISON, 2006, *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*, Cambridge, The MIT Press.
- KERNEIS J., 2010, « Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle », dans F. CHAPRON et E. DELAMOTTE (dir.), *Éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, pp. 269-277.
- KU K., 2009, « Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 4, n° 1, pp. 70-76.
- LANDRY N. et J. BASQUE, 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 15, pp. 47-63.
- LIPMAN M., 1995, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- MASTERMAN L., 1985, *Teaching the Media*, Londres/New York, Routledge.
- MEIRIEU P., 2012, « La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? », dans D. KAMBOUCHNER, P. MEIRIEU, B. STIEGLER, J. GAUTIER et G. VERGNE (dir.), *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Éditions Mille et une nuits.
- NOËL B., 1997, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, 2000, *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*,

<https://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.

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

PIETTE J., 2001, *L'éducation aux médias*, <<http://reseau-crem.lacsq.org/projet/piette.pdf>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.

HOECHSMANN M. et S. POYNTZ, 2012, *Media Literacies: A Critical Introduction*, Oxford, Wiley-Blackwell Publishers.

RÉSEAU CANOPE, 2015, *Un webdocumentaire en classe de cycle 3*, <<http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/temoignages/un-webdocumentaire-en-classe-de-cycle-3-1256.htm>>, dernière consultation le 8 novembre 2016.

SCRIVEN M. et R. PAUL, 1987, *Defining critical thinking. The critical thinking community: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking*, <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.

SERRES A., 2010, « Éductions aux médias, à l'information et aux TIC : ce qui nous unit est ce qui nous sépare », dans F. CHAPRON et E. DELAMOTTE (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, pp. 76-85.

SOUCHIER E., 1996, « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique », *Communication et langages*, vol. 107, n° 1, pp. 105-119.

UNESCO, 2006, *L'éducation aux médias, un kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents et des professionnels*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278f.pdf>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.

UNESCO, 2015, *Repenser l'éducation, Vers un bien commun mondial ?*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf>>, dernière consultation le 10 novembre 2016.

ZECHMEISTER E. B. et J. E. JOHNSON, 1992, *Critical thinking. A functional approach*, Pacific Grove, Brooks/Cole Pub Co.