

Dossier

La pensée transmédiiale :
une étude des actions appliquées à la pensée critique dans
le domaine de la littératie transmédia

Professeur des universités Manel JIMÉNEZ-MORALES
Département de communication, Directeur académique du
Center for Learning Innovation and Knowledge (CLIK)
Université Pompeu Fabra - Barcelone
ESPAGNE
manel.jimenez@upf.edu

Resumé: La génération des natifs numériques est face au paradoxe d'avoir une série de compétences pour lesquelles ils n'ont pas été formés : celles liées à la communication transmédia et numérique. Leur contexte et leur environnement les rendent sujets à une utilisation quotidienne et efficace des nouvelles technologies mais pas nécessairement réfléchi, mature et appropriée. Cet article présente une analyse basée sur le croisement des compétences liées à la communication transmédia et à celles qui ont trait à la pensée critique. Leur fusion représente ce que nous avons appelé pensée transmédiiale. À ce propos, une étude de cas a été prise comme référence, le projet Guidage de l'Université Pompeu Fabra de Barcelone. Grâce à celle-ci, une série d'étudiants et de lycéens développent des compétences transmédia et de pensée critique qui permettent leur *empowerment* personnel et social.

Mots-clés: pensée critique, communication transmédia, *empowerment*, littératie médias, projet guidage

*Transmedial thinking:
A study of several actions applied to critical thinking
in the field of media literacy*

Abstract: The generation of so-called digital natives assumes the paradox of having a series of competences for which they have not been trained: those related to transmedia and digital communication. Their context and their surroundings make them prone to an everyday and effective use of new technologies, but not

necessarily reflective, mature and appropriate. This article presents an analysis on the crossing of competences related to Transmedia Communication and those that have to do with Critical Thinking. Its fusion is what we have called Transmedial Thinking. To this aim, a case study has been taken as a reference, the Guidance Project by the Pompeu Fabra University, in Barcelona. Through it, a series of university and secondary school students develop Transmedia and Critical Thinking skills that enable their personal and social empowerment.

Keywords: critical thinking, transmedia communication, empowerment, media literacy, guidance project

Introduction

La quatrième révolution industrielle (Schwab, 2017) doit essentiellement son développement à deux éléments: (1) la dépréciation des équipements technologiques et (2) la simplification de leur utilisation. Cette démocratisation de l'usage des technologies et l'omniprésence des écrans ont atteint une génération qui n'a pas été formée en compétences communicatives et numériques, mais qui les a absorbées et intégrées naturellement. Nous les appelons « digital natives », mais plusieurs études prouvent que leur capacité à utiliser de manière productive la technologie des médias est, dans de nombreux cas, un mythe (Frau-Meigs, 2011). Cela nous oblige à réfléchir sur la façon dont l'éducation et la communication transmédia doivent être envisagées pour les générations à venir. Et l'un des éléments qui composent cette éducation est, sans aucun doute, la pensée critique.

En fait, elle se trouve parmi les quatre compétences de base que le Partenariat pour les compétences du XXI^e siècle (P21 Partenariat pour l'apprentissage au 21^e siècle, 2015) met en évidence. Les fameux 4C - communication, créativité, collaboration et pensée critique - sont des compétences génériques et transversales qui optimisent leur application lorsqu'elles sont combinées. Le présent article se concentre sur l'intersection des deux d'entre eux, la pensée critique et la communication, en insistant sur l'une des spécificités de la dernière: la communication transmédia et son éducation, ce qu'on appelle la *transliteracy*. De cette façon, l'article vise à analyser un double circuit: (1) Comment la pensée critique est appliquée à la *transliteracy* (ou éducation transmédia) et (2) comment la pensée est transmise à travers les médias. Le contexte présenté ici fait partie de ce que John Potter et Julian McDougall ont appelé « alphabétisations dynamiques » (Potter & Mc Dougall, 2017) et comprend des concepts tels que l'éducation aux médias (Buckingham, 2003), la sémiotique (Kress, 2003), la nouvelle éducation aux médias (Gee 2015, Street, 2003). Par ce terme, on entend d'une façon globale l'étude de l'alphabétisation et l'acquisition de compétences au travers de l'environnement transmédia numérique hétérogène et changeant. On doit tenir compte de l'analyse de

la complexité et comment la difficulté de concrétion affecte l'incorporation de la compétence qui nous occupe, la pensée critique.

Parmi les différentes perspectives prises pour définir et décrire la pensée critique, on considèrera particulièrement les aspects liés à la propre réglementation de la personne concernant certains jugements. À cet égard, nous faisons référence au sens donné par Paul et Elder qui circonscrivent la pensée critique à une sorte de jugement « autonome, autodiscipliné, autorégulé, auto corrigé des normes rigoureuses d'excellence, des compétences de communication efficaces pour résoudre les problèmes, surmonter l'égocentrisme et le sociocentrisme » (Paul & Elder, 2003, 4). De cette façon, on suppose que la pensée critique implique la prise en charge d'une conscience d'apprentissage, des limites, des objectifs et des résultats, ainsi que de la rigueur, de la cohérence et du sens éthique, et de l'opinion pondérée sur certains thèmes. La définition de Paul et Elder implique aussi la capacité de surmonter l'adversité, d'être résilient et de trouver la meilleure alternative aux problèmes de manière solidaire et ouverte.

Afin de développer l'implication des compétences de la pensée critique et de la communication dans le double circuit susmentionné, une conceptualisation en interaction des termes éducation transmédia et pensée critique sera abordée. Ensuite, son application à un projet de bénévolat académique développé par l'Universitat Pompeu Fabra - Barcelone sera détaillée. Au cours de ce projet, certains étudiants interviennent pour guider les élèves du secondaire à développer la pensée critique à travers les médias audiovisuels.

1. La pensée transmédiiale : comment les compétences de la pensée critique s'appliquent à la communication transmédia

Au point de rencontre entre la pensée critique et la communication, la culture participative devient pertinente, ce qui signifie un revirement dans la manière de comprendre l'éducation aux médias. Elle est passée de l'apprentissage au niveau individuel à une formation plus large et à l'idée que la connectivité implique une formation collaborative en réseau, ainsi qu'une autonomisation symbiotique. Dans son étude sur les défis de la culture participative, Henry Jenkins souligne les nouvelles compétences que les élèves du XXI^e siècle devraient acquérir (Jenkins, 2006): jeu, performance, simulation, propriété, multiactivité, cognition distribuée, intelligence collective, jugement, navigation transmédia, réseau et négociation. On pourrait assimiler la pensée critique à la compétence du « jugement ». Cependant, nous comprenons que la pensée critique a une plus grande portée : pour développer l'une de ces compétences, un esprit analytique et éloquent est requis. En prenant comme référence le travail développé par Carlos Scolari (Scolari, 2018), nous avons la vision suivante sur le fonctionnement de la pensée critique dans l'éducation transmédia :

1.1. *Dans une orbite d'autonomisation individuelle*

La pensée critique est ici présentée comme un outil d'enrichissement personnel, qui permet à l'individu de cultiver des compétences autonomes et réfléchies. Cette acquisition d'un pouvoir de développement en tant qu'être social est essentiellement détectée dans deux attitudes :

a) Réceptive : le participant adopte une position analytique et agit comme un conteneur de messages transmédia qui sont présentés. Bien que l'individu ne produise pas de messages transmédia, son positionnement de décodage de ces messages facilite le processus d'autonomisation. Donc ce n'est pas une attitude passive, mais plutôt une attitude non exécutive qui sera complémentaire à celle de « maker » soulignée par quelques auteurs (Quinlan, 2015 ; Halvorsen & Sheridan, 2014).

b) Active : le participant adopte une position d'exécution et agit en tant qu'acteur des messages transmédia qui lui sont présentés, en les enrichissant, en les développant, en les transformant ou en faisant évoluer le langage qui les entoure. A cette occasion, le développement personnel a lieu à partir de l'expérimentation du langage transmédiatique. En particulier, à travers la réflexion critique qui nécessite la mise en œuvre d'un projet transmédia. Ceci est expliqué dans la « maker theory » ou dans les théories qui défendent le développement des compétences pédagogiques de l'action, notamment l'environnement audiovisuel et numérique (Peppler, 2013 ; Sefton Green, 2013).

Dans cette orbite, des sous-compétences et des métacompétences sont développées. Elles ont différents aspects sur lesquels s'applique la pensée critique :

a) Sur la personne

- La création d'une identité numérique et média. L'identité 2.0 définit la personnalité de l'individu en fonction de sa participation aux différentes communautés virtuelles auxquelles il accède, quelque soit leur nature (Castells, 2006). Les connaissances requises à cet égard sont particulièrement pertinentes (Livingstone, 2004).

- La réponse à cette identité, la gestion de son autonomie et de sa responsabilité sociale. Au-delà de la création de profils qui aboutissent à la formation d'une identité numérique, la pensée critique doit ici être appliquée au développement et à la culture de l'identité numérique, à la protection et à l'interaction avec l'écosystème d'Internet. Le concept de correspondance d'identité, en particulier, qui s'établit entre le sujet et son mode de réalisation numérique ou son avatar dans les réseaux et les médias. L'engagement éthique et la responsabilité à acquérir dans ce sens sont des éléments déterminants dans la formulation du concept de la pensée critique appliquée au domaine de la communication transmédia.

- Maturité personnelle. La culture de la plénitude réflexive sur l'effet que ces médias produisent sur la personne, sur la façon de les utiliser et sur leur incidence et leur affectation à un niveau intime. Dans ce domaine, nous exploitons également la façon dont un certain degré de jugement et de bon sens est atteint. Il s'agit des qualités qui ont été aussi identifiées par des auteurs comme Paul et Elder, des compétences liées aux traits intellectuels, des capacités et des distinctions (Paul & Elder, 2003, 31-38).

b) Sur les produits (ressources et production transmédia)

- Accès au contenu transmédia et à son administration. Cet aspect est celui qui a trait aux actes de réception, d'analyse et d'interprétation des messages émis par le contenu transmédia. Ils interviennent dans les processus d'acquisition de compétences de la pensée critique.

- La production et la diffusion appropriées du contenu transmédia. Complétant la ligne précédente, ce phénomène est proposé depuis la création de contenu, par des dilettantes ou amateurs, les jeunes posant souvent un double objectif : soit obéir à une tâche imposée par un programme de formation, soit, de manière autonome et ludique, exprimer leurs préoccupations artistiques et/ou communicatives. Ce type de préoccupation, en tant que produits finis (*made*) est intégré dans le capital culturel (Alanen et al. 2015).

c) Sur les médias

- Analyse et jugement des médias. On propose ici un exercice à caractère systémique pour comprendre non seulement le message et son produit, mais aussi son émetteur et la signification du lieu de projection des contenus. Toutes ces caractéristiques créent un écosystème communicatif que le sujet doit savoir interpréter de manière critique afin de comprendre que tout produit transmédia obéit aussi au contexte, à l'espace et au lieu à partir desquels il est divulgué. La communication transmédia permet la possibilité de diffuser le même contenu avec des formules étendues, des dérivés et des modifications dans différents médias. Avoir des capacités de réflexion critique au moment du savoir comment distinguer cette métamorphose du message à travers les différents médias serait fondamental pour une éducation transmédia optimale. C'est important ici de comprendre que la pensée transmediale n'est pas seulement un moyen de recevoir les communications que les nouveaux médias produisent et une façon de s'y relier, mais aussi une forme de se autodéfendre face à la manipulation à partir de l'acquisition de mécanismes pour maîtriser les messages de nouveaux médias.

- La comparaison entre les différents médias. En lien avec le point précédent, une formation est nécessaire pour établir des parallélismes entre les différents médias. Être capable d'articuler des hypothèses sur la façon dont un même message pourrait circuler dans d'autres médias et identifier les changements auxquels il serait soumis.

- L'extrapolation qui peut être faite pour la praxis. Enfin, la formation pour la pensée critique liée aux médias devrait être orientée vers le développement de la production de contenu une fois que les bases ont été acquises pour les analyser et comprendre les mécanismes de fonctionnement qui leur permettent de les activer et de les reproduire.

d) Sur la création

- Analyse narrative et esthétique. Les composantes artistiques, mais surtout celles qui font appel au récit, se connectent surtout avec les jeunes, tout en fournissant des outils d'empathie et de compréhension envers certains messages transmédia. Son analyse devient, à cet égard, un élément précieux pour l'incorporation d'outils d'acquisition de compétences. Il peut être développé à la fois structurellement et formellement et au niveau thématique. C'est sans aucun doute une composante plus associative pour l'ensemble des compétences de la pensée critique.

- Application. Encore une fois, la praxis est conçue comme un ingrédient indispensable à l'amélioration de l'apprentissage. L'expérimentation et la technique d'erreur-essai couvrent la composante didactique voulue.

1.2. *Dans une orbite d'autonomisation de la communauté*

La pensée critique distingue ici les concepts de communauté et de collectivité, basés sur celle qu'offre le sociologue allemand Ferdinand Tönnies (1995). Grâce à elle, il est entendu que dans la collectivité (*Gemeinschaft*) l'orientation de l'individu a une composante altruiste orientée vers le bien communautaire, alors que dans la communauté/société (*Gesellschaft*) les individus agissent plutôt dans leur propre intérêt, malgré le partage d'une idée commune. Dans ce cas, l'*empowerment* communautaire concerne celui qui a affaire avec des participants égaux qui partagent le contenu et qui permettent l'enrichissement réciproque. Il est déployé dans des collectifs qui partagent cet idéal commun de bénéfices mutuels et d'enrichissements bilatéraux, dans les meilleurs des cas.

Les aspects applicables sont observés ici dans la direction des réseaux sociaux et la manifestation de la pensée critique :

- La coopération et la collaboration des participants. Les mouvements d'aide et les synergies établies sont des mécanismes d'apprentissage non seulement passifs mais évidemment actifs, car ils nécessitent l'organisation et le transfert d'informations à des tiers.

- Leadership et entrepreneuriat. L'appartenance à une communauté suppose également la prise en charge d'un rôle et la détermination d'un *leader*. La formation pour réaliser certains projets, pour obéir aux instructions imposées ou pour les questionner de manière dialogique sont des aspects qui sont mis en circulation dans ces communautés, dont les environnements virtuels facilitent certains mécanismes

de communication, mais rendent beaucoup d'autres plus difficiles et demandent de nouvelles stratégies pour appliquer non seulement la pensée critique, mais la manière de l'exprimer efficace et affirmée.

- Partage à travers les médias et l'apprentissage mutuel. L'apprentissage communautaire est basé sur la réciprocité continue, sur la démocratisation de la pédagogie, sur l'horizontalisation des formes d'acquisition des connaissances et sur l'homologation des rôles participatifs. Cela offre de nombreux avantages pour l'utilisateur et membre des communautés transmédia numériques. Mais elle exige une plus grande capacité critique car les guides, mentors ou tuteurs qui imposent hiérarchiquement le système et la méthodologie d'apprentissage disparaissent.

2. Dans une orbite d'autonomisation collective

Cette zone concerne principalement une ligne de transfert social, institutionnel ou d'entreprise qui se manifeste essentiellement par les aspects suivants :

- L'analyse de la durabilité et de l'éthique des usages et de leur application. Au niveau collectif, l'application de la pensée critique dans l'éducation transmédia devrait être capable d'ouvrir une réflexion sur la façon dont la société utilise les médias numériques et comment elle transfère sa politique de mise en œuvre à tous les niveaux. On le trouve sous le concept *participation périphérique* (Wenger) appliqué à des petites communautés (ici numériques et virtuelles) qui partagent des objectifs communs et qui ont besoin de cette régularisation de l'éthique (Wenger, 1998).

- La prévention des risques. Liée à l'aspect précédent, elle pourrait détecter les situations de danger, en particulier liées aux abus ou aux addictions dérivées des constructions transmédia. En même temps, elle devrait être capable de proposer des solutions.

- La solution de crise. Dans le cas où les effets néfastes d'une mauvaise utilisation de la communication transmédia seraient déjà consommés, les actions de la pensée critique devraient être proactives et réparatrices, débouchant sur une conclusion positive du conflit causé.

Toutes ces orbites fonctionnent ensemble, dans une plus ou moins grande mesure et avec plus ou moins d'assiduité. Dans tous les cas, ils réagissent et offrent une croissance personnelle du membre dans cette culture participative.

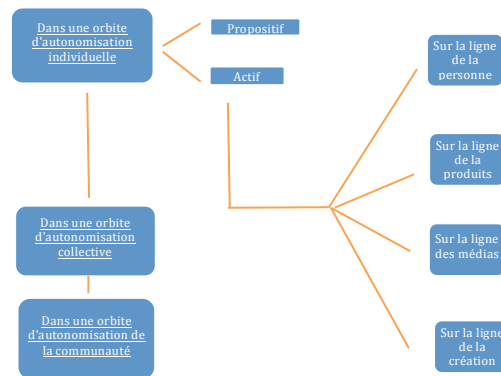


Figure 1 . Résumé de l'application de la pensée critique à la communication transmédia

3. Le projet d'orientation : une expérience de réflexion critique avec une composante transmédia

Afin de développer des mécanismes de transferts sociaux qui servent la démocratisation de l'enseignement supérieur et l'égalité des chances pour la transition vers l'enseignement universitaire, l'Université Pompeu Fabra de Barcelone (UPF) a lancé entre 2017-2018 une initiative d'apprentissage basée sur la formation transversale des étudiants et le tutorat à différents niveaux, intitulée *Projecte Guiatge* (projet Guidage). Cette formation visait essentiellement à acquérir des compétences de pensée critique développées à travers différentes stratégies et mise en œuvre par des ressources de communication transmédia.

L'expérience passe par le Centre d'Innovation en Apprentissage et Connaissance (CLIK, acronyme anglais) de la UPF, dans le cadre du programme de responsabilité sociale de l'UPF (son objectif principal est de consolider l'université en tant qu'agent de développement social, culturel et environnemental). Le projet Guidage est construit et il répond aux objectifs suivants :

O1. Développer un modèle de transfert social par lequel les lycéens du secondaire entrent en contact avec l'université.

O2 Réveiller l'esprit critique autour des diverses questions sociales et civiques, qui sont des thématiques de recherche de l'université.

O3. Créer un espace pour la résolution des problèmes sociaux et urbains avec le tutorat de divers agents de l'université.

O4. Établir un tissu des relations et des coopérations entre les lycéens et les étudiants pour présenter des projets qui résolvent les problèmes susmentionnés, avec une pratique numérique ou audiovisuelle.

Ainsi, le défi que visait le projet était de proposer à environ 40 lycéens, entre 15 et 17 ans, de différentes écoles secondaires dans les trois derniers cours qui devraient donner des solutions aux problèmes exposés dans les lignes thématiques de différents domaines, à la fois dans les sciences expérimentales pures, aussi bien sociales qu'humanistes, en passant par la technologie.

L'emplacement de l'Universitat Pompeu Fabra dans le quartier de Ciutat Vella de Barcelone - centre historique de la capitale catalane - conditionne la sélection des lycées participants : l'Institut Milà i Fontanals, l'Institut Tarradell Miquel, l'Institut Pau Claris et l'Institut Joan Salvat-Papaseit. Ce sont des lycées publics situés à proximité de l'université et qui ont un taux très faible de recrutement dans les programmes de l'enseignement supérieur pour diverses raisons : le manque de ressources financières, le manque de références universitaires dans l'environnement immédiat des élèves et le manque d'intégration sociale complète dans le cas de certains immigrants récemment arrivés. Avec tous ces lycées, l'UPF a déjà développé d'autres programmes et activités de responsabilisation qui facilitent la dynamique du projet Guidage, tels que les programmes Horizons ou Prometeus, tous liés à la transition vers l'université, datant de 2014. Ils ont initié des méthodes de travail fertiles et utiles pour ce projet.

Guidage est également une proposition présentée par l'Association Éducative Intégrale du Raval (AEIRaval), un quartier proche de ces lycées et de l'université. L'AEIRaval a obtenu une subvention de la Mairie de Barcelone avec l'aide de la UPF pour réaliser le projet. De là, une collaboration entre plusieurs types d'agents est établie comme indiqué dans ce tableau :

Tableau 1. Agents collaborateurs dans le Projet Guidage

Agents institutionnels / civiques	Mairie de Barcelone
Agents sociaux	AEIRaval
Agents d'éducation	Lycées et Université

3.1. Méthodologie

La méthodologie appliquée part du concept d'apprentissage-service, dont la vocation essentielle est de combiner le curriculum académique avec le service à la communauté, non seulement dans les espaces immédiats occupés par les participants du programme, c'est-à-dire les lycées impliqués, mais aussi dans le territoire urbain,

en tenant compte des problèmes réels auxquels il faut apporter une solution. En ce sens, nous essayons d'identifier certains besoins et de détecter en même temps ces problèmes afin de pouvoir développer, plus tard, les réseaux participatifs auxquels nous avons fait référence et exécuter les projets qui viennent résoudre les difficultés indiquées.

Cette méthodologie comporte trois phases, dans chacune d'entre elles la pensée critique occupe une fonction orientée vers un but différent et relie, à la fin, la formation transmédia - *transmedial thinking* - à laquelle nous avons fait référence.

a. Idées en réseau. La première phase correspond à un état des lieux sur différentes questions d'impact social liées au développement urbain et culturel et présentées sous l'angle de la recherche universitaire. De cette façon, le point de départ est de diffuser les recherches des différents professeurs de l'UPF afin de générer (1) l'intérêt, (2) la préoccupation, (3) l'opinion et (4) l'action sur les lycéens. Le dispositif choisi à cette fin est le suivant : cinq conférences liées à la communication, à la santé, à la technologie, à l'économie durable, à la participation politique et aux droits des citoyens. Autour de ces thèmes, un débat a été construit auquel non seulement les lycéens ont participé, mais aussi les étudiants qui avaient le rôle de tuteurs des lycéens. C'est ainsi qu'un réseau de *brainstorming* a vu le jour et que la réalisation d'une série de projets a commencé à prendre forme, qui s'est peu à peu défini par des critères de (1) pertinence, (2) priorité et (3) viabilité. Les membres de l'association AEIRaval ont également participé à ces forums de discussions, également ouverts à tous les citoyens, afin que d'autres acteurs sociaux, institutionnels ou industriels puissent contribuer à un débat enrichissant pour des futurs projets, et très centré sur la recherche existante. Cette première phase a été développée au cours du premier mois du projet.

b. Spécification de la proposition. Au cours du deuxième et troisième mois, les « référents universitaires », c'est-à-dire les étudiants de l'UPF qui ont servi de guides aux lycéens, ont recueilli les principales idées issues de la première phase et procédé à une analyse exhaustive afin de proposer une lecture organisée des débats qui ont eu lieu. Le profil des étudiants convoqués pour ce projet était ouvert, parmi les 21 diplômés de premier cycle de l'Université Pompeu Fabra ; cependant, un concours de circonstances a fait que les participants étaient essentiellement des étudiants en Sciences politiques et en Sciences de la communication. Cette conjoncture offrait une combinaison interdisciplinaire idéale pour combiner des contenus d'une nature discursive avec d'autres avec une composante principalement créative. A partir de ce moment, une série de réunions a été organisée pour définir les propositions. Les différents participants des lycées ont été divisés en groupes de travail et, guidés par les étudiants, ont concrétisé le problème social et civique à aborder pour proposer, ensuite, des pistes d'amélioration. Les tuteurs ont interagi de manière transversale avec tous les groupes, en les orientant de manière interdisciplinaire et en utilisant leurs propres outils, qui ressemblent intuitivement à ceux conçus par la pensée

conceptuelle ou les stratégies de créativité du projet. Au cours des réunions, les différentes idées ont été concrétisées à travers (1) une planification des propositions, (2) un développement écrit des projets eux-mêmes, (3) une promotion audiovisuelle/numérique des résultats et (4) une préparation de la défense orale de la proposition exécutée.

c. Audience publique. La dernière phase du *Guidage* se termine par une présentation publique. C'est un *pitching* professionnel à travers lequel les lycéens présentent (1) le processus de travail, (2) la promotion du projet lui-même grâce à des outils audiovisuels et numériques et (3) la discussion sur les résultats de la proposition. La présentation se déroule devant une délégation de la Ville de Barcelone, devant les institutions publiques, civiques et municipales, les associations et les établissements d'enseignement, les collèges et les universités elles-mêmes. Divers médias assistent également à la présentation afin de faire écho au projet. Le résultat a une audience réelle, avec la volonté de transférer les résultats à la société et d'avoir le plus grand impact, mais, en même temps, de créer un nouvel espace pour la réflexion et la pensée autour des problèmes indiqués. En outre, il s'agit aussi de se focaliser sur la visualisation des pièces destinées à révéler la dimension de transformation qui sous-tend tout processus d'autonomisation de la formation par la pensée critique que les auteurs tel Wagaman décrivent comme « the process by which adolescents develop the consciousness and skills necessary to envision social change and understand their role in that change » (Wagaman 2011, 284).

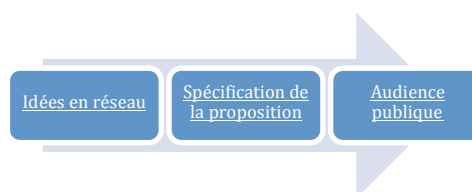


Figure 2. Structure méthodologique du projet *Guidage*

4. Résultats et implications de la pensée transmédiiale dans le projet *Guidage*

Pour l'analyse des résultats de cette étude de cas, on a suivi un raisonnement logique à partir d'une structure en trois phases : (1) le design du programme, avec la définition des compétences, dont la *transmedial thinking*, (2) l'exécution du programme, et (3) l'évaluation des compétences avec l'observation et l'analyse des résultats. Le raisonnement analytique est dérivé, donc, de l'étude des compétences qui ont émergées après ce processus en trois phases. Les deux paramètres pris en considération pour ce raisonnement analytique représentent deux des aspects qui

relie plus directement la pensée critique à la communication transmédia (le *transmedial thinking*) : la participation des citoyens et l'engagement social. Dans ces deux axes, Guidage vise à tracer un cercle de collaboration qui permet la rétroaction mutuelle des ressources éducatives et associatives.

a) Participation des citoyens.

Elle est proposée dans plusieurs dimensions :

1. Au niveau individuel : en ce qui concerne les lycéens participants, qui accèdent pour la première fois à l'université et aussi aux institutions politiques et associatives. Ils acquièrent des capacités à proposer des solutions aux problèmes de tous les jours.

2. Au niveau de la communauté : en ce qui concerne l'environnement immédiat et les différentes difficultés rencontrées dans le territoire. Il est basé sur la recherche précédente que les professeurs d'université présentent ; la discussion communautaire est ouverte afin que d'autres agents de proximité puissent y entrer.

3. Au niveau collectif : en ce qui concerne tout ceux qui interviennent dans l'environnement social et dans la dimension politique confrontant leurs plans stratégiques avec les idées nouvelles, spontanées, sans tabou et absolument inexpérimentés émises par les jeunes participants.

b) Engagement social.

Le lien entre les compétences liées à la pensée critique et l'engagement social est mis en évidence par plusieurs auteurs, dans une certaine mesure, comme inséparables. Mathew Lipman (1991, cité par la France, De la Garza, et Lafortune Salade, 2003) établit une connexion à travers les aspects en lien avec les sphères individuelles et interpersonnelles, avec le développement personnel et social, tout en facilitant une réflexion contextuelle de tout ce qui se passe autour de nous. Dans ce sens, la pensée critique émane de la responsabilité de respecter les devoirs des concitoyens.

La pensée critique devrait renforcer ainsi la capacité des personnes à « résoudre correctement les problèmes qui sont présentés » dans un environnement dans lequel ils s'engagent civiquement à servir la communauté (López, 2002, p. 7). Les liens de collaboration que Guidage cherche à établir pour créer un engagement social par la pensée critique comportent le développement d'une dynamique proactive, dominée par un modèle de tutorat d'égal à égal, d'étudiant à lycéen, malgré la différence de niveaux, la mise en pratique des compétences qui dialoguent avec l'environnement. C'est un apprentissage bidirectionnel des compétences, dans lequel les deux participants acquièrent un savoir. En fait, pour les étudiants, cette activité, comprise dans son cursus universitaire comme activité de bénévolat, a un suivi et une reconnaissance sous forme de crédits. Dans les deux collectifs ils ont la possibilité de déployer les contextes réels et significatifs pour leur environnement et leurs

connaissances personnelles. Ceci est disponible à travers des outils d'engagement sur le territoire urbain avec une volonté d'influence et de transformation.

Pour les professeurs d'université, c'est aussi l'occasion de transférer et de diffuser de manière très directe leurs recherches et de les prolonger grâce au relais pris par les jeunes participants comme expérience d'apprentissage. En outre, cela leur permet d'offrir une application pratique de leur recherche dans leur propre environnement et de tester certains des résultats exposés tout au long des discussions sur le terrain.

Dans cette chaîne d'alliances que propose l'engagement social, le projet Guidage représente pour les lycéens un point d'ancrage dans l'activité académique de niveau universitaire, ainsi qu'un élément de transition effectif et tangible pour un collectif qui difficilement envisagerait un projet universitaire pour le manque de références immédiates. De la même manière, les activités développées par Guidage établissent une certaine continuité avec d'autres actions qui existent en dehors des centres éducatifs tels que les travaux de synthèse et de recherche, les projets avec le voisinage, etc.

La systématisation de ce projet en réseau avec une composante hautement technologique vise à évacuer des tendances sociocentristes et égocentriques qui peuvent se produire dans certains contextes d'apprentissage où il n'y a pas d'analyse des facteurs de changement et des agents de terrain.

5. Résultats concernant le croisement des compétences et conclusions

Pour la concrétisation de la proposition, les lycéens travaillent au croisement et à la fusion des compétences, qui consistent, essentiellement, à cultiver la formation de la pensée critique à la communication. Celle-ci pourrait être décomposée comme suit :

C1. Détecter de vrais problèmes dans l'environnement immédiat.

C2. Évaluer le degré de gravité des problèmes.

C3. Faire des déductions et développer une capacité d'interprétation autour des problèmes observés.

C4. Exprimer, écouter et accepter les opinions sur les problèmes suggérés.

C5. Concevoir des propositions d'amélioration.

Et pour la communication :

C1. Conceptualiser les idées développées au cours des séances d'échange.

C2. Identifier les concepts utilisés et compris par les personnes que nous abordons.

C3. Détecter les différents registres de la langue à utiliser.

C4. Développer un langage correct, efficace et attrayant.

C5. Développer une bonne communication écrite, orale et audiovisuelle/numérique.

Comme nous l'avons constaté, alors que la première compétence faisait référence principalement à des aspects beaucoup plus concentrés sur le conceptuel ou sur le contenu de la discussion, la seconde concerne plus la transmission formelle des messages élaborés précédemment.

D'après l'analyse, on a conclu que les compétences de la pensée critique qui s'appliquent de manière plus déterminante à la communication transmédia peuvent se regrouper en deux types : (1) observation et évaluation interprétative des problématiques (C1, C2, C3), et (2) application des critères pour résoudre ces problématiques (C4 et C5).

Par contre, lorsqu'on considère les compétences de la pensée critique et de la communication transmédia qui se trouvent dans la pensée transmédia, la réponse est simple, car la pensée transmédia fait l'addition des deux domaines et combine d'une façon intégrée et indissociable les deux types de compétences.

D'autre part, les compétences communicationnelles ont fonctionné en particulier sur trois registres, chacun d'entre eux ayant un objectif différent pour le projet :

a) Les enregistrements écrits du langage. Dans ce cas, les étudiants ont été confrontés à la présentation du document de travail à travers lequel ils ont analysé le problème choisi et fourni des solutions *ad hoc*.

b) Les enregistrements oraux du langage. Ces dossiers ont montré pendant les audiences publiques qu'ils pouvaient avoir des qualités persuasives et rhétoriques, avec pour objectif d'articuler un discours de défense des projets et provoquer le débat et une réflexion mature pour les assistants.

c) Les enregistrements transmédia du langage. L'une des tâches du projet est de développer des compétences communicatives de nature transmédia pour mettre en circulation certains aspects qui ont été précédemment mis en évidence. Pour cela, les lycéens, accompagnés par les étudiants de la deuxième année de licence en communication audiovisuelle, ont réalisé une série de vidéos qui ont fait la promotion des propositions ayant émergé tout au long du processus de réflexion. Les résultats sont essentiellement des vidéos publicitaires, enregistrées avec des médias semi-professionnels par les lycéens eux-mêmes dans les espaces publics et les différents centres éducatifs - lycées et université - également édités par eux-mêmes.

Les propositions ont remis en question les aspects suivants liés à la pensée critique :

A1. Les jeunes en tant que générateurs de messages à caractère civique et social.

A2. Les jeunes en tant que cinéastes/auteurs d'histoires audiovisuelles. Dans cette facette créative, où l'on souligne le regard des lycéens, on peut inclure leur travail comme éditeurs des pièces réalisées.

A3. Les jeunes en tant qu'acteurs dans les histoires audiovisuelles.

A4. Les jeunes en tant que distributeurs d'histoires audiovisuelles.

Les messages audiovisuels produits par les jeunes membres du projet Guidage démontrent l'adhésion aux trois groupes de concepts qui apparaissent autour du terme *empowerment*, qui est étroitement lié à l'acquisition de la pensée critique. Ces trois groupes terminologiques sont les suivants :

a) L'*empowerment* compris dans son sens lié à l'acquisition du pouvoir au sens le plus large. Cela implique la possibilité de parvenir à la prise de décision, l'accès à l'exécution des projets, l'éventualité d'un dialogue avec les instances politiques à tous les niveaux... La réalisation des vidéos a impliqué la prise en charge d'une proposition majeure qui demandait aux jeunes de décider de manière consensuelle des questions transcendantes, d'établir des hiérarchies entre eux, de dialoguer avec leur environnement et de proposer des thèmes qui les rapprochent des politiques d'impact les plus immédiates dans leur vie quotidienne. Cette approche du pouvoir a été comprise comme une double conquête qui est venue du haut en bas, par la nature même du projet, mais qui peut aussi être considérée comme ascendante, parce que les participants ont surmonté, avec leurs vidéos et les idées fournies, les défis initiaux posés.

b) L'*empowerment* lié la participation civique et sociale, mais aussi à la nature auto-affirmée et individuelle. Dans ce sens, de nombreux auteurs spécialisés dans la pensée critique et l'autonomisation ont mis en évidence le concept d'agenda pour désigner la participation directe des individus dans l'environnement le plus proche afin d'acquérir une capacité de réflexion et une maturité personnelle (Gong & Wright 2007; Stanton-Salazar 2010; Mackinnon & Stephens 2010; Boluijt & de Graaf 2010; Wong et al. 2010; Checkoway 2011). L'exercice audiovisuel a également été une expérience de conquête de l'espace physique des participants eux-mêmes. Beaucoup d'entre eux n'avaient jamais accédé à une université et n'avaient pas exploré au-delà des rues entourant leurs lycées et leurs maisons. Les vidéos résultant du projet Guidage combinent des espaces imaginaires, dont certains sont enregistrés dans les studios de télévision de l'université, avec des cadres naturels de la ville, qui montrent et illustrent les vrais problèmes dont parlent les jeunes. Les résultats sont un dialogue entre des parties de fiction et des créations imaginées, et des éléments documentaires qui reflètent un dialogue de possibilités entre la réalité environnementale et ce qui peut être travaillé pour l'améliorer. Précisément, l'espace de développement des vidéos, ce lieu de création où les jeunes participants eux-mêmes acquièrent les compétences auxquelles nous nous référons, est ce que John

Potter et Julian McDougall (2017) appellent les « troisièmes espaces », lieux où se déroule l'alphabétisation transmédia et, par conséquent, la formation et la transmission des compétences. En réalité, les « troisièmes espaces » sont conçus sous cette dualité, métaphorique et littérale, où les individus sont nourris par le savoir de manière directe ou indirecte, formelle ou informelle, et par des mécanismes et des outils qui surviennent ou se créent eux-mêmes.

c) *L'empowerment* lié notamment aux concepts d'éducation et d'apprentissage, et surtout à l'acquisition des compétences pour une formation spécifique, mais aussi générique et transversale. C'est précisément le point auquel l'expérience Guidage obéit principalement dans l'activité de réalisation de vidéos. En termes d'éducation aux médias, ce type d'activité de création holistique est appelé avec le concept générique anglais de *curation*, emprunté à d'autres disciplines, par exemple, la muséographie. La pratique créative audiovisuelle s'est avérée être un processus déterminant et constitutif pour la formation du capital culturel de l'apprentissage des jeunes, ainsi qu'une base pour leur apprentissage (Potter et McDougall, 2017, 70). Il répond non seulement à des développements techniques, mais aussi à des explorations personnelles, auto-représentatives, qui rompent les frontières entre l'environnement et les différentes manières de montrer l'identité (Merchant, 2006). C'est quelque chose qui se passe dans les vidéos qui se reflètent dans le projet Guidage. Bien qu'il ne s'agisse pas de vidéos qui parlent directement des jeunes ou qui les sollicitent comme protagonistes, les jeunes ont, sans aucun doute, leur point de vue car expliquées à la première personne. En même temps, ce sont les jeunes eux-mêmes qui apparaissent en tant qu'acteurs dans ces vidéos, afin qu'ils réactualisent également les problèmes qu'ils signalent tout au long du récit audiovisuel. Ce type de nouvelles alphabétisations transmédia, avec différents modes d'autoreprésentation, nous permet de travailler aussi intertextuellement et de se référer à d'autres contextes, d'extrapoler des situations et d'utiliser ce qui est expliqué métonymiquement pour ensuite exprimer, plus largement, des arguments plus complexes, adaptés aux situations qui surmontent les aspects immédiats pour s'adresser à des aspects universels et globaux.

L'apprentissage numérique transmédia que font les jeunes est également assigné aux trois catégories que distinguent Potter et McDougall (2017) pour décrire comment l'éducation se développe et comment les compétences s'acquièrent dans ce domaine :

a) la catégorie du vertical où l'apprentissage est donné par l'instruction classique et guidée.

b) la catégorie du « curational » où l'apprentissage est donné à partir de l'hypothèse de la paternité totale d'un projet.

c) la catégorie de la co-création poreuse où l'apprentissage est donné par l'auteur, partagé par un collectif et est toujours ouvert aux incorporations.

Les compétences de la *transmedial thinking* que les participants ont développées dans des contextes informels et en tant qu'acteurs apparemment non formateurs, tels que les tuteurs universitaires, sont :

1. La résolution de problèmes, toujours au niveau technique et conceptuel.
2. L'apprentissage de la pratique et de l'acquisition des connaissances par essai/erreur.
3. La simulation et le jeu de rôle à travers lesquels tous ont pris des identités professionnelles et des points de vue différents de ceux auxquels ils étaient habitués.
4. L'émulation et la reproduction d'expériences similaires, ainsi que la construction de paradigmes référentiels qui confèrent un cadre culturel de base aux participants.
5. La transmission et la diffusion des connaissances acquises, en particulier lorsqu'il est temps de les présenter publiquement et de les transférer clairement et didactiquement dans d'autres contextes.
6. L'analyse et l'étude des contenus travaillés pendant les sessions du projet.
7. L'engagement à apprendre et la dynamique de travail établie au sein du projet et avec le groupe de participants qui sont intervenus.

Grâce au développement de ces compétences, le croisement entre la pensée critique et communication transmédia, ou ce que nous avons appelé la *transmedial thinking*, peut être considéré comme une compétence avec des éléments hétérogènes, ce qui rend très difficile son étalonnage. Cependant, elle offre de nombreuses possibilités au niveau méthodologique, des outils et des agents qui peuvent rendre possible leur acquisition et leur efficacité. Le projet Guidage montre, comme nous l'avons vu, comment les médias audiovisuels et numériques renforcent la capacité d'*empowerment* des jeunes si, derrière leurs activités, il existe un objectif visant à optimiser leur apprentissage et leurs talents. D'autre part, l'utilisation de ces médias contribue également à la création de réseaux d'engagement et de relations sociales et participatives, ce qui implique une intégration dans le tissu civique et une participation horizontale aux questions d'impact immédiat de l'environnement. Le projet Guidage rend visible, du point de vue pratique, comment la pensée transmédiatique est un mécanisme non seulement d'apprentissage au sein du système éducatif, mais aussi de préparation au plein développement de certaines compétences sociales.

Références

- Alanen, L. ; Brooker, L. & Mayall, B. (Eds.). (2015). *Childhood with Bourdieu*. Basingtoke : Palgrave MacMillan.
- Boluijt, B.; L. de Graaf (2010). *Preaching Empowerment, Practicing Participation*. Toulouse: EGPA 2010.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Castells, M. (2006). *La sociedad en red*. Madrid : Alianza Editorial.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation?, *Children and Youth Services Review*, 33 (2): 340-345.
- Frau-Meigs, D (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*. Toulouse: Erès.
- Gee, J. P. (2015) *Literacy and Education*. Londres: Routledge.
- Gong, J.; Wright, D. (2007). The Context of Power: Young People as Evaluators, *American Journal of Evaluation* 28 (3).
- Halvorsen, E. & Sheridan, K. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84, 495-504.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Chicago : McArthur Foundation.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge.
- Livingstone, S. (2014). The mediatization of childhood and education: reflections on The Class. In Kramp, L, Carpentier, N, Hepp, A, Tomanic-Trivundza, I, Nieminen, H, Kunelius, R, Olsson, T, Sundin, E y Kilborn, R, (eds.) *A practical guide to using visuals to enhance oral presentations in an academic context*. Bremen: Lumière.
- López, M. (2002). *Pensamiento Creativo y Creatividad en el Aula*. Méjico, D.F.: Trillas.
- Mackinnon, S.; Stephens, S. (2010). Is Participation Having an Impact?: Measuring Progress in Winnipeg's Inner City through the Voices of Community-Based Program Participants, *Journal of Social Work* 10 (3)
- Merchant, G. (2006). Identity, social networks and online communication. *E-Learning*, 3, 235-244.
- P21 Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 Frameworks definitions. Extret le 26 Juillet de 2018 de http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Mini guía del pensamiento crítico conceptos y herramientas*, cité à SERNA, J. G. *El Pensamiento Crítico como Generador de Cambio Social en los Alumnos de la Licenciatura en Educación del Centro de Estudios Superiores Lasalle (Thèse de Master)*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

- Peppler, K. (2013). *New oportunities for interest-driven arts learning in a digital age*. New York : The Wallace Foundation.
- Potter, J., McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education. Theorising Third Space Literacies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Quinlan, O. (2015). *Young digital makers*. Londres : Nesta.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. New York: Crown Publishin Group.
- Scolari, C. (2018). *Teens, Media and Collaborative Cultures. Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom*. Barcelona : Ce.Ge.
- Sefton Green, J. (2013). *Learning at not school : A review of study, theory and advocacy for education in non-formal settings*. Cambridge : MIT Press.
- Stanton-Salazar, R. D. (2010). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth, *Youth & Society* 43 (3).
- Street, B. (2003). What is 'new' in new literacy studies'. Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparativ Education*, 5, 77-91.
- Tönnies, F. (1995). *Community and Association*. Londres: Routledge and Keegan Paul.
- Wagaman, M. A. (2011). Social Empathy as a Framework for Adolescent Empowerment. *Journal of Social Service Research*, 37 (3).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wong, N. T.; Zimmerman, M.; Parker (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion, *American journal of community psychology* 46 (1-2): 100-114.

