

CRITICAL THINKING – AN OVERVIEW: PUBLIC DISCUSSIONS AND EVERYDAY LIFE

ESSAYCHESSE

Journal for Communication Studies

Vol. 11 N° 2(22)/2018

George CLIFĂȚ, Daniela Elena DUMITRU / 5
Introduction

Diana / 9

Alfred BILBAEZ MORALES / 11

La parole d'aujourd'hui: une étude des actualités transpires à la réponse critique dans le domaine de la recherche transatlantique.

Sandra VEINBERG / 31

Unfamiliar concepts as an obstacle for critical thinking in public discussions regarding women's rights issues in Latvia. Reflexive thinking in the "fake news" era

Aniela Ana TASILE / 51

The Manchurian Effect and the post-truth era: advertising messages, critical analysis of fallacious and ethnocentric discursive domain argumentation

Rana GRAMONA, Ralu MARIN / 67

Veracity as a tool for critical thinking: a female change awareness and denial as a case study

Richard Hill IN / 85

Publication ESSAYCHESSE

How critical thinking can be used in the classroom: a case study of a public school in Latvia

Olga DEBĂNCHES DORIA / 10

Colours of critical thinking: the evolution of critical thinking in education

Amanda FRANCO, Rui M. GILHOIS VIEIRA / 111

Looking for critical thinking: The criticality of critical thinking in education and everyday life

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 réfléchie, 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'égoïsme 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 transmédiatique : 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 (Pepler, 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 transmédia 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.

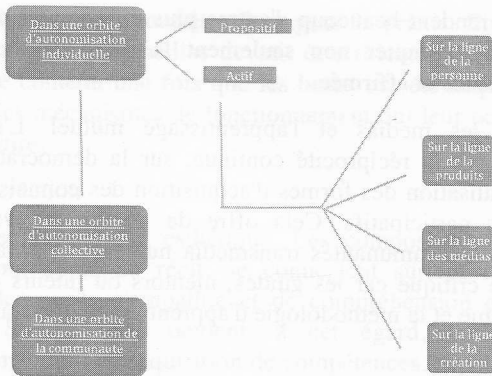


Figure 1 . *Résumé de l'application de la pensée critique à la communication transmédia*

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 Horitzonts 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