

**Conférence Nationale « Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information »  
Lyon, 21-22 mai 2013**

Table ronde 6 - Éduquer aux médias et à l'information : une urgence pour l'école ? Quels enjeux ?  
Quels contenus de formation ?

**Contribution d'André Tricot, Université de Toulouse**

**Quelques contraintes qui devraient peser sur l'EMI**

D'un point de vue évolutionniste (Geary, 2012), on peut considérer que la fonction de l'école dans une société est de combler le fossé entre les connaissances acquises par les enfants ou les adolescents par le simple fait de grandir en s'adaptant à leur environnement, et les connaissances qui leur seront nécessaires plus tard, pour être des citoyens (libres ou obéissants, épanouis ou bornés, capables de douter ou connaissant la Vérité, selon le projet de société). Dans la société des médias et de l'information, nous sommes donc arrivés à un tel fossé que les pratiques médiatiques et informationnelles des enfants et des adolescents ne sont plus suffisantes pour que de futurs citoyens soient capables de comprendre leur futur environnement et d'y agir. Cette façon de poser le problème de l'EMI me semble pouvoir contribuer à mieux identifier quelques contraintes susceptibles de peser sur l'EMI.

Une fois que les objectifs et les contenus ont été définis, le « comment enseigner » ne peut ignorer que les enfants et les adolescents ont déjà des connaissances médiatiques et informationnelles (sans doute implicites, imprécises, incomplètes, etc.), qui constituent des ressources ou des obstacles pour l'enseignement. Ignorer ces connaissances antérieures constituerait une prise de risque déraisonnable.

Par définition les savoirs et compétences enseignés ont une faible utilité perçue, car leur valeur adaptative, toujours par définition, est faible. Si leur valeur adaptative était forte, alors un simple processus adaptatif permettrait leur apprentissage. Comme dans d'autres domaines (Sweller, Ayres & Kalyuaga, 2011), apprendre des connaissances scolaires requiert des efforts cognitifs et/ou motivationnels. Il n'y a pas plus de raisons aujourd'hui qu'hier de croire au mythe de l'autodidaxie.

Les connaissances acquises à l'école, et plus généralement les connaissances apprises de façon délibérée, sont surtout *particulières*, c'est-à-dire limitées à un certain nombre de tâches, celles qui ont été utilisées lors de l'apprentissage. Si les connaissances générales et apprises de façon délibérée existaient, alors les mathématiciens seraient beaucoup plus doués que les autres pour régler leurs problèmes de couple, les joueurs d'échecs et les contrôleurs aériens auraient une bonne mémoire, etc., ce qui n'est manifestement pas le cas (Tricot & Sweller, soumis). Les connaissances générales ne sont pas apprises à l'école, elles sont surtout des connaissances apprises de façon adaptative et elles sont « primaires », c'est-à-dire présentes dans l'espèce humaine assez tôt dans le développement d'*homo sapiens*. Dans le domaine de l'EMI, identifier si certaines connaissances peuvent prétendre au statut de connaissance générale me semble constituer un enjeu majeur. Il semble en effet possible d'envisager que la capacité à résoudre des problèmes est bien une connaissance générale, mais qu'en apprenant les mathématiques ou la géographie on apprend à spécifier cette connaissance (*i.e.* à l'utiliser pour réaliser certaines tâches particulières) beaucoup plus qu'à la généraliser (Youssef, Ayres & Sweller, 2012). De la même manière, la recherche d'information pourrait être considérée comme une spécification de la capacité à demander de l'aide, la principale différence résidant dans le coût social de la demande d'aide (Tricot & Boubée, 2013). Selon cette perspective, la recherche d'information pourrait être considérée comme relevant bien d'une connaissance générale (au même titre que la résolution de problème ou le dialogue, Tricot & Comtat, 2012) ce qui pourrait contribuer à expliquer pourquoi les enfants et les adolescents ont tant de connaissances non-scolaires dans ce domaine (Boubée & Tricot, 2011).

La définition des objectifs et des contenus va très rapidement échapper (en partie) à la société et va être (en partie) confisquée par des groupes de spécialistes des savoirs, qui vont concevoir des *curricula* non pas pour former de futurs citoyens mais pour défendre la vision qu'ils ont de leur discipline académique, quitte à prendre le risque de définir des objectifs atteignables... par une élite seulement, bref à être au service d'un processus de distinction plutôt que de la société.

Je ne sais pas si nous allons vivre une révolution de l'école, des savoirs ou de la pédagogie. Mais peut-être que la chance que nous avons de vivre la révolution du numérique et de l'information pourrait nous inciter à ne pas reproduire avec l'EMI les erreurs de disciplines plus anciennes, notamment si nous croyons à l'idée que les humains sont capables de progrès.

## Références

Boubée, N., & Tricot, A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès.

Geary, D. C. (2012). Evolutionary educational psychology. In K. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 1, pp. 597-621). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.

Tricot, A., & Boubée, N. (2013). Is it so hard to seek help and so easy to use Google? In S.A. Karabenick & M. Puustinen (Eds.), *Advances in help-seeking research and applications: The role of emerging technologies*. (pp. 7–36). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Tricot, A., & Comtat, P. (2012). La recherche d'information comme dialogue. *Les Cahiers du Numérique*, 1-2, 15-35.

Tricot, A. & Sweller, J. (soumis). Domain-specific knowledge and why teachable general strategies are difficult to find. *Educational Psychology Review*.

Youssef, A., Ayres, PL., & Sweller, J. (2012). Using general problem solving strategies to generate ideas in order to solve geography problems. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 872-877.