

Michel PICHETTE

professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal
et membre du Groupe de recherche sur les usages et la culture médiatique depuis 2005

(2003)

“Les jeunes, la culture scientifique et les médias”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

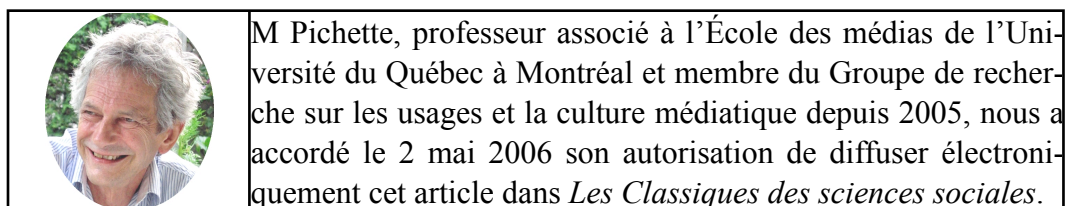
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Michel Pichette

"Les jeunes, la culture scientifique et les médias".

Article, Revue **Spectre**, Association des professeurs de science du Québec, janvier 2003.



Courriel : michel.pichette@gmail.com

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5" x 11")

Édition numérique réalisée le 9 décembre 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Table des matières

[Introduction](#)

[Les médias](#) : une composante significative de la vie des jeunes

[Vivre avec les médias, ça s'apprend !](#)

[La démarche d'éducation aux médias](#) : «voir» n'est pas comprendre.

Michel Pichette

professeur associé à l'École des médias de l'Université du Québec à Montréal
membre du Groupe de recherche sur les usages et la culture médiatique

"Les jeunes, la culture scientifique et les médias".

Article, Revue **Spectre**, Association des professeurs de science du Québec, janvier 2003.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Les jeunes ne parviennent pas à transférer dans leur vie quotidienne les connaissances scientifiques acquises à l'école et les appliquer aux problèmes plus pratiques de la vie réelle. Leur culture scientifique est nourrie de conceptions spontanées et d'images nées dans une culture populaire crédule, plus réceptive au sensationnel qu'à la vérité scientifique. La valeur des idées scientifiques leur semble une chose abstraite et la remise en question de leurs conceptions, non seulement inutile et demandant trop d'efforts, mais juste une lubie des enseignants ¹. Pour répondre à cette difficulté, plusieurs proposent de

¹ Les recherches suivantes soulignent que, hormis la sophistication du langage employé, les enseignants sont eux-mêmes souvent prisonniers des mêmes représentations de la science que se font les jeunes.

Baulu-MacWillie, M., Métioui, A., (2001) «L'enseignement des sciences au primaire et le phénomène de la persistance des conceptions spontanées», dans *La culture de l'écrit, les défis à l'école et au foyer*, Les Éditions Logiques, Montréal, 2001, pp. 81-104;

Métioui, A., Baulu-MacWillie, M., (2001) Conceptions des élèves du primaire au sujet d'un circuit électrique dans trois pays : circulation et conservation des charges dans un circuit fermé», dans *Mondialisation, politiques et pratiques de recherches*, Éditions du CRP, Paris,, pp. 115-124;

Métioui, A., Cyr, C., Gagné, N., Brassard, C., (1998) «La continuité ou la rupture entre ce que l'on apprend à la maison et ce que l'on apprend à l'école en sciences ?», dans : *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble !*, Éditions Nouvelles, Montréal, pp. 87-96.

miser sur ce que les jeunes savent déjà en prenant des exemples concrets de leur vie quotidienne et de leurs propres interrogations face aux différents phénomènes auxquels ils sont confrontés.

Nous proposons ici d'intégrer à cette approche, une démarche d'éducation critique aux informations scientifiques de tous ordres que diffusent les médias. Les expériences que vivent les jeunes avec les médias ont aujourd'hui une incidence suffisamment importante sur leur culture scientifique et sur leurs conceptions spontanées pour qu'on en tienne compte dans l'enseignement. Cela permettrait de développer une avenue de solution à la problématique que soulignaient Hervé Genge et Serge Larivée lorsqu'ils concluaient, dans un article récent ², que «Plus soucieuse de vouloir séduire qu'instruire, la télévision rend la tâche bien difficile aux enseignants des sciences. Ils doivent rivaliser d'ingéniosité et d'enthousiasme (...) pour faire triompher la raison sur l'excès d'irrationalité qui menace le développement de l'esprit scientifique indispensable au fonctionnement de toute démocratie».

La démarche d'éducation aux médias proposée s'inscrit dans le cadre du nouveau programme de formation de l'école québécoise. Elle permet de relier l'enseignement des sciences à l'univers quotidien des médias où les élèves puisent aujourd'hui la majorité de leurs informations et se forment leurs propres représentations du monde. Elle initie à la responsabilité de s'informer et développe l'attention aux sources et aux traitements variés qui colorent toutes les informations. Cette démarche, axée sur l'appréciation des représentations médiatiques et sur la connaissance de leurs procédures de construction, favorise le développement du jugement critique par lequel il devient possible de se distancer des perceptions instantanées et de prendre des décisions autonomes.

² Genge, H., Larivée, S., (octobre-novembre 2002), «La télévision, quelquefois un handicap au développement de la science», *Spectre*, vol.12, no. 1 pp. 19-21.

Les médias : une composante significative de la vie des jeunes

[Retour à la table des matières](#)

Les médias exercent aujourd'hui un rôle d'informateur déterminant dans la vie quotidienne des individus et de la collectivité. Ce rôle ne se limite pas à leurs seuls journaux quotidiens. Il englobe leurs magazines, leurs stations de radio, leurs chaînes de télévision, leurs sites web et quantité d'autres produits médiatiques. Par leurs articles, leurs photographies, leurs fictions, leurs jeux, leurs publicités etc., ils contribuent à former l'opinion publique en matière de vie sociale, politique et économique tout comme à alimenter les compréhensions que nous avons des réalités physiques. Ils alimentent un «savoir de base» qui nous sert de cadre de référence pour juger des réalités ou des événements et prendre des décisions. Ils exercent ainsi un leadership déterminant dans des champs névralgiques de la vie des citoyens, jeunes et adultes.

Sans comparaison avec hier, on sait qu'au terme de leurs études secondaires, les jeunes auront passé davantage de temps avec les médias qu'avec l'école, ses leçons et ses devoirs. Dès leur plus jeune âge, ils acquièrent ainsi en leur compagnie nombre de renseignements sur des idées, des événements, des faits réels ou imaginaires qui embrassent quantité de domaines. C'est ainsi qu'ils arrivent tous les jours à l'école la tête pleine de renseignements ou d'informations scientifiques ou pseudo scientifiques qu'ils ont captées dans les médias depuis qu'ils l'ont quittée la veille. Ces informations ont été portées à leur connaissance dans :

1. des productions spécialisées ayant pour objectif de vulgariser des faits scientifiques en traitant des découvertes, de leurs applications, de leurs impacts sociaux et économiques, des chercheurs, de leurs démarches et des enjeux de la science (ex. : les

émissions Découvertes, Les Débrouillards, le magazine Québec Science, etc.); ³

3. des productions généralistes dans lesquelles se retrouvent des informations journalistiques et des commentaires sur des actualités quotidiennes ayant un rapport conjoncturel avec la science (ex. : la presse quotidienne et les bulletins de nouvelles) ou encore des documentaires, des reportages ou des conseils pratiques dans des domaines comme la santé physique ou psychologique, l'horticulture, etc.;
3. des productions publicitaires faisant la promotion de biens de consommation ou de services;
4. des productions ludiques constituées de fictions ou de jeux dans lesquelles les sciences sont évoquées ou utilisées comme sujet au service d'une histoire inventée ou encore comme support explicite à la fabrication d'effets audiovisuels (ex. : le cinéma, les émissions de télévision telles que *Aux frontières de l'inexpliqué*, *Roswell*, *The X Files*, etc.).

Des sources variées les ont ainsi informés de santé et d'alimentation, de biologie, de génétique, de chimie et de résistance des matériaux, de phénomènes physiques et de catastrophes naturelles, d'inventions mais aussi, d'interprétations ésotériques de toutes sortes.

Si la première catégorie d'information est toujours facilement identifiable à cause de ses objectifs explicites, elle n'en pose pas moins divers problèmes qui doivent être éclaircis pour assurer une bonne compréhension de leur contenu par le récepteur : la prise en compte des intentions de communication de ces productions médiatiques en fonction du public qu'elles veulent intéresser, les langages et les technologies qui servent à leur construction, le choix des informations et la qualité de leur source, le point de vue qui guide leur traitement, les limites pédagogiques imposées par le média lui-même, etc.

³ Conseil de la science et de la technologie, (octobre 1994). *Miser sur le savoir*, Québec, Cité dans Giro, Lafleur et Kugler, Ministère de la Culture et des Communications, Québec, 25 mars 1999, pp. 4-5.

À l'inverse, les productions des autres catégories ne sont pas généralement reconnues pour leur contribution à la culture scientifique. La science y constitue plutôt un prétexte pour parler d'autre chose. Elles sont associées à des enjeux sociaux, économiques ou politiques; elles servent d'argument pour justifier ou enclencher l'action, de sujet pour conseiller, divertir ou créer une œuvre de fiction. Ces productions disent, à leur manière, quelque chose du monde physique en rapportant des événements réels ou en inventant des histoires qui nourrissent notre imaginaire en nous faisant vivre des émotions de toutes sortes. Elles donnent ainsi accès à des informations que, de diverses façons, nous cherchons à transposer dans une représentation de la réalité dont elles nous suggèrent en même temps une modélisation dont nous ne sommes pas toujours conscients.

Ces dernières catégories d'information occupent l'espace majeur de l'univers médiatique que fréquentent les jeunes comme d'ailleurs celui des adultes. C'est ce que démontre a contrario une étude⁴ réalisée de 1996 à 1999 pour le ministère de la Culture et des Communications sur la science dans les médias québécois. Cette étude fait état des constats généraux suivants : a) durant la période considérée, le nombre de personnes rejointes par l'information scientifique (relevant de la première catégorie définie ci-dessus) est à la baisse. Les cotes d'écoute des émissions scientifiques à la radio et à la télévision stagnent ou diminuent. Il en va de même du tirage des quotidiens et de celui des magazines à contenu général ou spécialisé en science; b) la présence de la science dans les médias semble avoir diminué. Il y a moins d'heures d'information scientifique globalement dans les grilles horaires de la radio et de la télévision et moins d'articles scientifiques dans les magazines grand public à contenu diversifié (à l'exception de Québec Science).

Les nouvelles de l'actualité, les fictions, les publicités, les jeux, etc., diffusés par les médias constituent les principales sources d'information qui alimentent les représentations, les explications et les interprétations du monde physique chez les jeunes. Elles exercent une influence certaine sur eux, mais ne suffisent pas à constituer une con-

⁴ Idem.

naissance pour juger des réalités ou des événements dont elles traitent ou auxquelles elles font allusion, et pour prendre des décisions correctes. Ces informations ponctuelles, descriptives, fictives, séduisantes et stimulantes sont incomplètes et parfois erronées. Elles n'offrent pas l'occasion de connaître le processus présidant à la construction du savoir scientifique. Elles peuvent contribuer, en l'absence d'une pensée critique, à générer une représentation de la réalité qui échappe difficilement aux emprises de la pensée magique et à de fausses interprétations du rôle de la science.

Vivre avec les médias, ça s'apprend !

[Retour à la table des matières](#)

On a l'habitude de dire que les jeunes sont plus compétents que la plupart des adultes, concernant les médias et la production des médias. Étant de grands consommateurs depuis leur tout jeune âge, ils auraient développé une connaissance intime des médias les amenant tout naturellement à développer des compétences qui rendraient superflue l'intégration de l'éducation aux médias à l'école. Bon nombre d'adultes ont l'impression que cette familiarité du jeune avec les médias conduit ainsi au développement d'une véritable compétence médiatique que plusieurs associent à l'émergence d'une pensée critique chez l'élève.

Or cette connaissance bien réelle qu'a le jeune des médias ne fait pas de lui pour autant un utilisateur critique. Bien au contraire, même s'il acquiert, au fil de son expérience en tant que consommateur assidu, une foule de connaissances, tant sur les contenus des médias que sur les médias eux-mêmes, il a toutefois très rarement l'occasion d'exercer une véritable pensée critique à propos des médias. Pour lui, la relation entretenue avec les médias s'inscrit dans un rapport de divertissement motivé par le plaisir qu'il en retire. Toute autre relation avec les médias lui apparaît de prime abord comme une démarche étonnante. ⁵

⁵ Piette, J., Qu'est-ce que l'Éducation aux médias ?,
<http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/medias.htm>.

Les médias «infusent» chez les jeunes une perception de la réalité. Ils alimentent leur curiosité sur des sujets particuliers et suscitent des interrogations sur leur propre vie comme sur les réalités du monde physique et social. Les conditions dans lesquelles ils vivent avec les médias leur donnent rarement l'occasion de prendre du recul à leur propos en confrontant ce qu'ils y «apprennent» avec d'autres savoirs. Ils n'ont pas les moyens d'accéder à l'information sur l'information transmise.

Toutes ces expériences médiatiques vécues par les jeunes en dehors de l'école constituent une «matière première» qu'il convient d'utiliser pour l'exercice d'un travail de lecture critique dans le cadre de la classe de science. Il est toutefois essentiel d'y recourir autrement qu'à la manière d'un simple déclencheur d'un enseignement conçu pour la récuser aussitôt en y substituant le savoir institutionnel. Cette «matière première» est le résultat d'une activité personnelle d'interprétation que se sont fabriquée les jeunes à partir de productions qu'il faut prendre le temps de considérer comme autant de «documents» ou de «textes» pertinents. Elle doit offrir aux jeunes l'occasion de relier et d'appliquer les enseignements scientifiques de l'école à leur propre lecture des informations médiatiques de tous ordres. Agir ainsi dans la classe de science permet de développer avec les jeunes la conscience de l'importance de la connaissance scientifique pour mieux comprendre les réalités dont ils entendent parler ou qu'on leur donne à voir, et de prendre ainsi du pouvoir sur leur propre vie. C'est ce qu'une démarche intégrée d'éducation aux médias permet d'accomplir en faisant apparaître l'incidence concrète et le caractère toujours sujet à débat de tout type d'information médiatique.

La démarche d'éducation aux médias : «voir» n'est pas comprendre.

[Retour à la table des matières](#)

Dans la réception ordinaire que nous en faisons, il est souvent bien difficile d'éviter l'impression que les médias sont transparents et qu'ils nous présentent la réalité telle qu'elle est. Les médias nous semblent opérer comme une fenêtre ouverte sur le monde réel ou imaginaire dont ils parlent. Les textes, commentaires ou dialogues, les images, cadrages, montages, musiques, bruitages forment un tout qui n'est aucunement perçu comme un assemblage ou une construction ⁶. Seule la capacité d'adopter une position de recul vis-à-vis de la communication médiatique permet d'éviter cette confusion et d'enrichir du même coup nos expériences avec les médias en distinguant les dimensions occultées par notre perception médiatique ordinaire.

L'éducation aux médias favorise une prise de conscience qui amène d'une part, à mieux comprendre les informations qu'ils présentent en prenant en compte un ensemble de notions relatives aux mécanismes de la communication médiatique et, d'autre part, à développer une attention nouvelle à notre propre activité de récepteur et d'utilisateur des médias. ⁷ Elle permet l'apprentissage d'outils intellectuels et l'exercice d'habiletés afin de prendre le temps de réfléchir dans un environnement caractérisé par quatre grandes réalités qui complexifient notre réception des informations : la surabondance qui peut engendrer des risques de désinformation; la vitesse et l'instantanéité qui empêchent de «prendre acte» de ce qui nous est transmis; la rhétorique qui séduit et peut manipuler; la commercialisation qui sert souvent d'étalon de valeur pour décider ce qui sera diffusé.

⁶ Piette, J., cité par T. De Smedt et J.-F. Giguère «Travailler avec les médias et éduquer aux médias. Domaine du développement personnel et de l'enseignement moral», Colloque Éducation aux médias, Université Laval, 21-22 octobre 1999, Québec, page 3 (non publiée).

⁷ Idem, pages 2-3.

La démarche d'éducation aux médias fait réaliser que voir n'est pas comprendre et qu'une information n'est pas nécessairement vraie parce qu'elle nous est rapportée par un témoin ou qu'elle nous est répétée. Elle permet de développer des outils d'évaluation de la qualité d'une information, de repérer sa source et d'être mieux averti face aux séductions de la rhétorique médiatique. Elle donne les moyens de connaître les mécanismes qui président au choix d'une information par rapport à d'autres ou qui expliquent le silence sur certaines réalités. Elle apprend comment les informations, résultat d'une construction, ne représentent jamais rien d'autre qu'un regard, un point de vue, aussi riche, fondé et bien exprimé soit-il sur une réalité. L'éducation aux médias offre les moyens d'interpréter tous les genres d'information fabriqués avec les langages de l'écriture, de l'image, du son et du mouvement. Elle offre des moyens de travailler sur la manière dont les productions médiatiques sont diffusées et sur les modalités de leur réception. Elle fait découvrir l'importance de diversifier ses sources d'information et d'en reconnaître la qualité. Elle favorise l'expression sur les idées, les valeurs et les points de vues diffusés par les médias et offre à chaque individu les moyens d'enrichir ses expériences personnelles à leur contact.

On aura compris que l'éducation «aux» médias, c'est plus que l'éducation «par» les médias. Elle offre des moyens de «lire entre les lignes», en les déconstruisant, toutes les informations toutes les informations qu'ils diffusent dans leurs multiples «documents».

Notes

8. Piette, J., Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?
<http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/medias.htm>.