

Du consommateur au citoyen

Les médias numériques et
l'engagement civique des jeunes



RÉSEAU
ÉDUCATION
MÉDIAS



MEDIA
AWARENESS
NETWORK



« ...la promesse de la littératie réside sûrement dans le fait qu'elle peut faire partie de la stratégie visant à repositionner l'utilisateur des médias - de passif à actif, de destinataire à participant, du consommateur au citoyen »

- Sonia Livingstone

Réseau Éducation-Médias © 2011

950, avenue Gladstone, Bureau 120, Ottawa, ON Canada K1Y 3E6
Téléphone : 613-224-7721 Sans Frais : 1-800-896-3342 (au Canada) Télécopieur : 613-761-9024
Courriel : infos@education-medias.ca

Écrit pour le Réseau Éducation-Médias par Anton van Hamel de l'Université d'Ottawa



Synthèse

Les médias numériques – et Internet en particulier – ont échoué aussi bien à détruire qu'à sauver la vie civique. Se demander dans quelle mesure chaque média a influencé l'engagement civique est une question qui tourne en rond; il s'avère que les individus façonnent la technologie pour répondre à leurs besoins et qu'en retour, celle-ci s'adapte aux habitudes de ses utilisateurs. Néanmoins, étant donné que les jeunes sont les consommateurs les plus assidus de médias numériques dans leur vie quotidienne, nous pouvons aussi nous attendre à ce que ces médias jouent un rôle primordial dans leur vie civique. De plus, les organisations civiques sont si profondément ancrées dans le monde en ligne qu'une participation élémentaire nécessite désormais un certain niveau de littératie numérique. Face au développement numérique rapide de la vie civique, il est essentiel d'enseigner aux jeunes comment s'impliquer dans les espaces virtuels avec persuasion ainsi qu'avec une sensibilité critique et collective face à un public inconnu ou invisible afin qu'ils deviennent des acteurs civiques compétents. Même les enfants ayant grandi dans un monde où Internet a toujours existé ne sont pas dotés de ces compétences de façon « innée » : leur intérêt doit être développé et affiné afin qu'ils puissent participer de manière efficace dans l'arène civique.

Cette étude, présentée par le Réseau Éducation-Médias, se concentre sur l'impact des médias – en particulier des technologies interactives – sur la mobilisation civique et politique des enfants et des jeunes. Nous y étudions les questions suivantes, qui ont occupé le devant de la scène en recherche, en enseignement et en politique : les médias détournent-ils de la vie civique et politique, ou peuvent-ils au contraire encourager l'implication des jeunes? Quelles formes de médias (télévision, courriel, messagerie instantanée, réseaux sociaux, sites Web, etc.) et utilisations de ceux-ci (information, divertissement, socialisation, etc.) existent, et quels sont leurs effets? Plus important encore, depuis que les instances civiques et politiques font la course pour se construire une présence en ligne et qu'une multitude d'actions civiques et politiques se déroulent désormais dans les espaces virtuels, nous souhaitons étudier l'importance du développement des compétences relatives à la littératie numérique comme moyen pour les enfants et les jeunes de devenir, à tout âge, des acteurs compétents et engagés de la vie civique et politique.

Conclusions principales

Les jeunes et la mobilisation civique

Le vote des jeunes

- Plus les jeunes étudient longtemps, plus leur participation au vote et leur mobilisation civique sont élevées (Gidengil et al., 2003).
- Les Canadiens plus jeunes, qui sont les moins susceptibles de voter, évoquent de moins en moins fréquemment des discussions politiques quotidiennes pendant l'enfance. Trente pour cent des Canadiens de plus de 40 ans se souviennent de débats politiques au quotidien lorsqu'ils étaient enfants, contre seulement 18 pour cent chez les 18-30 ans.¹
- Dans l'ensemble, plus les médias sont accessibles à domicile pendant l'enfance et plus le désir de voter se manifeste à l'âge adulte.²
- Une participation élevée à des activités parascolaires prédispose les enfants au vote et à l'engagement civique à l'âge adulte : on observe qu'une participation à des activités parascolaires en 12^e année peut être corrélée à 51 % avec l'engagement civique et à 77 % avec la participation politique à l'âge adulte.³
- Renforcer l'engagement civique à un âge plus précoce constitue un moyen efficace d'encourager le vote et la participation politique dans la vie future.⁴
- Les jeunes choisissent de ne pas voter à cause d'un manque de foi envers la culture politique établie, et non par ignorance (Coleman, 2008; O'Neill, 2007). Même les nouveaux immigrants au Canada adoptent rapidement cette façon de penser.⁵

La différence d'activation

- Les jeunes veulent déjà participer à leurs collectivités et s'enthousiasment à cette idée, mais il existe un écart entre la volonté de s'engager dans le service communautaire et le fait de le faire vraiment. Soixante-dix pour cent des adolescents sondés croient qu'il est très important d'aider la communauté, mais seuls 19 pour cent se considèrent comme « très impliqués ».⁶
- À l'école, 70 à 75 pour cent des enfants âgés de 10 ans souhaitent apprendre comment trouver et vérifier des informations en ligne, mais, à mesure qu'ils grandissent et apprennent comment le faire, leur désir d'apprendre se tourne de plus en plus vers des questions d'ordre juridique et social.⁷ En grandissant, ils sont également de plus en plus enclins à se tourner vers Internet comme première source d'information : 62 pour cent des élèves de 4^e année et 91 pour cent des

élèves de 11^e année choisissent Internet plutôt que les livres pour leurs travaux scolaires.⁸

- Actuellement, la plupart des programmes d'éducation civique s'attardent sur la notion de parti politique.⁹ Les pratiques conseillées indiquent que le débat et la réalisation d'activités civiques constituent de meilleures méthodes offrant des résultats plus positifs à long terme.¹⁰

L'écart entre les générations

- Dans les écoles, l'enseignement de l'engagement civique tend à privilégier la conformité et voit d'un mauvais œil les opportunités qui divergent des formes traditionnelles de l'engagement basé sur un parti (Coleman, 2008). Les tactiques populaires pour les jeunes, comme les grèves étudiantes et le consommateurisme politique, ont tendance à être écartées par les enseignants et décrites comme un étalage de comportements déviants et d'intérêts de vie peu sérieux.¹¹
- Bien que le taux de participation électorale des jeunes canadiens diminue considérablement,¹² les jeunes participent à d'autres projets civiques (mais pas nécessairement politiques) autant que la moyenne nationale tous âges confondus : 27 pour cent des 15-24 ans participent aux activités d'un organisme communautaire, chiffre presque identique à la moyenne nationale.¹³ L'argument selon lequel, dans l'ensemble, les jeunes sont indifférents est exagéré.¹⁴
- Les adultes ont tendance à attendre peu des jeunes sur le plan civique, ce qui se traduit par des tâches peu valorisantes pour les jeunes qui s'impliquent vraiment.¹⁵
- Quarante-sept pour cent des 15-24 ans ressentent un profond sentiment d'appartenance au Canada, comparativement à la moyenne de 58 pour cent tous âges confondus. Les jeunes se sentent également moins intégrés dans leurs communautés locales; seulement 13,7 pour cent ressentent un profond sentiment d'appartenance au niveau communautaire contre 21 pour cent en moyenne. Cet impact lié aux étapes de la vie peut constituer un élément dissuasif à la transformation d'un intérêt pour l'éducation civique en action concrète.¹⁶

Conclusions principales

Engagement, jeunes et médias

Le passage vers Internet

- Les organismes populaires, les organismes publics, les groupes de lobbying corporatif et presque tous les autres types d'acteur civique ont migré en ligne.¹⁷
- Bien que les organismes politiques se soient dépêchés de créer leur présence en ligne afin de conserver davantage de contrôle sur leur message, bon nombre d'entre eux n'ont pas profité des fonctions interactives du Web.¹⁸ Ceci a pour effet d'éloigner les acteurs civiques plus jeunes qui s'attendent à participer de manière plus active dans ces organismes.¹⁹
- La stratégie du Canada concernant un espace Web civique est passée de l'idée d'offrir à tous un accès et un espace en ligne à celle de ne cibler que les groupes défavorisés. Alors que les mécanismes du marché ont saturé le marché intérieur en matière d'accès, l'idée d'un espace « commun » (« commons ») en ligne a largement été abandonnée et s'exprime de façon inégale à travers le pays.²⁰
- Internet est largement commercial et non public, c'est pourquoi les causes civiques sont souvent contraintes d'utiliser des plateformes commerciales (gratuites), comme Twitter et Facebook, à des fins civiques.²¹

Les impacts des médias sur l'engagement civique

- Les jeunes qui s'engagent civiquement préfèrent utiliser différents médias pour trouver des renseignements, en particulier Internet, les livres et la télévision.²²
- Même les médias de divertissement comme les jeux vidéo peuvent susciter un engagement civique à travers des tâches similaires à des activités civiques comme l'organisation d'actions collectives.²³
- Une métaanalyse de l'impact global d'Internet sur les comportements politiques et civiques montre un effet éventuellement neutre et orienté dans le sens positif.²⁴ Ceci laisse supposer que le simple fait de passer du temps à utiliser un média ne détourne pas une personne de la vie civique.
- La recherche indique que la technologie Internet intensifie l'engagement civique pour ceux qui sont déjà intéressés, mais on ne sait pas si la technologie favorise l'engagement de ceux qui sont moins intéressés.²⁵

- Bien qu'Internet n'attire pas nécessairement une grande quantité de nouveaux candidats pour l'engagement civique, les personnes impliquées dans des activités civiques reconnaissent que la technologie des réseaux comme le courriel, les listes de diffusion (Listserv), la technologie des réseaux sociaux et les sites Web est devenue indispensable dans leurs tâches quotidiennes.²⁶
- Les jeunes Canadiens qui font du bénévolat utilisent plus Internet que ceux qui n'en font pas (cela se constate également chez les adultes, mais à un degré moindre). C'est probablement un double effet, car les jeunes utilisent Internet pour trouver des occasions de bénévolat et restent alors engagés en ligne dans le cadre de leur travail en tant que bénévoles.²⁷

Engagement réel, engagement virtuel

- Comparativement à l'apprentissage traditionnel par la lecture, on constate une augmentation des connaissances, de l'efficacité et de l'intérêt pour l'éducation civique lorsque le programme coïncide avec des événements civiques réels dans la collectivité,²⁸ et cette augmentation est particulièrement marquée lorsqu'on utilise la couverture multimédia de l'actualité pour alimenter la discussion.²⁹ Les améliorations issues d'un apprentissage pertinent et riche en médias s'étendent également à la vie étudiante universitaire. Par exemple, les effets du programme *Student Voices* étaient encore perceptibles quand les étudiants étaient à l'université, principalement sous la forme d'une efficacité accrue (le sentiment que chacun peut faire une différence), ce qui favorise indirectement la tendance à voter.³⁰
- L'engagement civique est fondé sur les aptitudes de communication. Aux États-Unis, une grande partie de la variation constatée dans l'engagement des jeunes est imputable à la consommation d'actualités de sources variées, ainsi qu'aux occasions de débattre de ces mêmes sujets en salle de classe. Selon une étude américaine représentative au niveau national, « les aptitudes de communication expliquent un imposant 58,3 pour cent de la variation constatée en matière de participation civique, 89,3 pour cent en matière de participation politique et 77,1 pour cent en matière de consommateurisme politique ». ³¹

Recommandations

En nous basant sur les études examinées aux fins de ce rapport, nous avons élaboré une série de recommandations et de pratiques exemplaires pour aider les enseignants à mieux comprendre comment encourager et soutenir l'engagement civique des jeunes dans un monde numérique.

1. Les attitudes politiques à long terme qui modifient le comportement civique à l'âge adulte (à la fois le vote et d'autres formes d'engagement) sont façonnées lorsqu'on est jeune. Il faut lutter contre l'apathie de la jeunesse plusieurs années à l'avance : il est déjà trop tard lorsque les jeunes sont en âge de voter.
2. Bien que l'éducation civique se soit traditionnellement concentrée sur la transmission des connaissances des mécanismes gouvernementaux, une telle approche est moins efficace pour conserver l'engagement civique à long terme. Des tentatives expérimentales de programmes d'éducation civique ont démontré que les programmes qui favorisaient l'activité civique au sein de la collectivité conduisaient à un meilleur engagement à long terme, *ainsi* qu'à une meilleure acquisition de connaissances. Cette dernière approche donne le sentiment d'efficacité dont les jeunes ont besoin plus tard pour rester engagés.
3. Depuis que la plupart des organisations civiques opèrent activement en ligne, le développement des compétences en littératie numérique constitue une partie primordiale de l'éducation civique. Ces compétences comprennent l'organisation, la prise de décision, l'écriture rhétorique, la recherche et la synthèse dans des espaces avec modérateur, comme les babillards en ligne, les listes de diffusion et les sites de réseautage. Les jeunes sont déjà fortement engagés et enthousiastes relativement à ces technologies : elles constituent un excellent tremplin pour leur enseigner l'éducation civique.
4. Étant donné la vaste migration des groupes civiques vers Internet, la technologie des réseaux permet aux enseignants d'aborder plus facilement l'engagement civique en salle de classe, en utilisant des organismes réels et en traitant de sujets réels. Alors que collaborer avec un organisme civique aurait été irréaliste auparavant, on peut désormais intégrer ce type d'activité au programme en permettant aux élèves de travailler à distance et en salle de classe de façon asynchrone. La culture participative et les technologies du Web 2.0 sont une vraie bénédiction pour les enseignants chargés de l'éducation civique.
5. Les groupes politiques et civiques entrent progressivement en contact avec la jeunesse via des canaux comme les réseaux sociaux. Par conséquent, les enseignants doivent étudier les inconvénients potentiels de limiter l'accès à ces environnements en ligne, surtout pour les étudiants qui n'ont pas d'autres points d'accès à l'extérieur de l'école. Le réseautage social est un moyen efficace pour faire circuler des pétitions, afficher des affiliations, rejoindre des causes et inviter les autres à s'impliquer.
6. Les enseignants doivent être ouverts à l'intégration en salle de classe des enjeux privilégiés par les jeunes et permettre aux élèves de suivre leurs propres intérêts lorsqu'ils choisissent des sujets pour leurs projets d'éducation civique. L'apathie des jeunes envers la politique a été attribuée en grande partie au rejet de leurs préoccupations par les adultes, qui les considéraient comme moins importantes que les leurs. Les enseignants doivent aussi être prêts à tenir compte de points de vue qu'ils pourraient considérer comme radicaux, subversifs ou frivoles. Le contenu de l'activité est moins important que le développement constructif de la collectivité et le sens d'efficacité qu'il confère aux étudiants.



7. Bien que les technologies de l'information et les télécommunications offrent un espace en réseaux flexible permettant de se rassembler, il n'en reste pas moins que l'école est un lieu crucial qui permet aux étudiants de travailler ensemble sur des projets civiques. Comme l'engagement civique se manifeste généralement dans des espaces à la fois virtuels et physiques, l'école doit offrir l'accès à des salles de classe ainsi qu'à Internet pour assurer l'engagement civique des élèves.
8. L'une des barrières les plus fréquemment évoquées par les jeunes relativement à leur engagement civique est le manque de temps. La décision de consacrer du temps de classe aux projets civiques pourrait être importante, en particulier pour les élèves qui ont des responsabilités extrascolaires.
9. Les jeunes qui sont engagés civiquement ou sont politiquement actifs préfèrent combiner Internet, les livres et la télévision pour trouver des renseignements. Les écoles peuvent faciliter cet apprentissage informel en favorisant l'accès aux terminaux Internet et aux ouvrages de lecture (par exemple, en fermant plus tard, et en offrant plus de supervision et d'espace). Un accès Internet gratuit est aussi disponible via certains réseaux communautaires, ce qui pourrait aider les jeunes qui n'ont pas accès à Internet à la maison.
10. Les programmes parascolaires favorisent la construction d'un capital social (confiance réciproque et bonne volonté) et l'auto-efficacité, qui se traduira plus tard par de l'engagement. Les études suggèrent que c'est la nature égalitaire des activités parascolaires en équipe qui les rend bénéfiques pour les jeunes.
11. En vertu des observations selon lesquelles la structure égalitaire de nombreuses activités parascolaires construit le capital social et le sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants chargés de l'éducation civique peuvent choisir de jouer un rôle de modérateur ou d'animateur, au lieu d'agir à titre de figure d'autorité.
12. L'accès aux discussions en ligne avec modérateur et aux babillards en ligne contribue à la création d'un milieu égalitaire, car il permet aux étudiants timides, aux étudiants de langue maternelle différente et aux étudiants handicapés de participer sur une base plus égalitaire aux discussions avec des pairs qui soient plus confiants et qui sachent s'affirmer. Ces discussions permettent également aux élèves de maintenir le contact quand ils ne se rencontrent pas en personne.
13. Les discussions dans les espaces en réseau permettent la participation de mentors qui ne sont pas dans la salle de classe, comme les auteurs, les politiciens et les parents. L'accès à de tels réseaux peut être limité ou élargi en fonction des besoins des enseignants. Des réseaux semi-fermés accessibles sur invitation ou modérés par un enseignant permettent une meilleure surveillance que les forums entièrement publics.

Introduction

L'engagement des jeunes : source d'inquiétude?



Malgré leurs nombreuses différences en termes de traditions et de croyances, les pays industrialisés de l'Ouest semblent faire face à un malaise commun : l'apathie des jeunes envers la politique. Le baromètre qui cause et confirme ces craintes est la baisse assurée du nombre de votants parmi les plus jeunes citoyens. Ce même décalage peut aussi expliquer les difficultés rencontrées par les partis politiques pour trouver de nouveaux membres. À la lumière de ces faits, nul ne peut nier que les jeunes s'éloignent en nombre inquiétant des partis politiques traditionnels. Mais cette focalisation sur le vote des jeunes ne dépeint pas forcément la situation de manière exacte. En effet, si nous étudions l'engagement politique de manière plus large chez les jeunes qui ne sont pas en âge de voter, ce qui nous force à élargir le périmètre de ce que nous considérons comme un engagement « politique » ou « civique », les perspectives sont bien plus optimistes. Les jeunes emploient divers moyens pour s'impliquer dans une collectivité plus étendue, ce qui comprend les mouvements de consommateurs, les pétitions en ligne, les manifestations organisées, la production de contenu en ligne et le bénévolat. Si on laisse de côté le parti pris contre les intérêts des jeunes - surtout si on s'attarde à ce qui se passe en ligne - il devient clair que les jeunes s'intéressent en effet à l'amélioration de leurs communautés.

Le problème est que bon nombre d'efforts entrepris par les jeunes sont mal catégorisés ou ne sont pas considérés aussi légitimes que ceux des adultes. La raison principale de cette insensibilité envers l'engagement des jeunes est que celui-ci est jugé en fonction de critères instaurés par une génération plus ancienne, qui s'attend à ce que les jeunes soient des *citoyens consciencieux*.³² Selon le spécialiste américain Lance Bennett, des citoyens consciencieux prennent leur responsabilité civique à cœur et adhèrent de manière très stricte au statu quo du système des partis politiques et des élections. Parce qu'ils répondent fidèlement aux appels d'action gouvernementale et sont moins enclins à tenter d'autres manières de s'impliquer, les citoyens consciencieux sont faciles à évaluer. Les jeunes, cependant, correspondent davantage au profil de *citoyens actuels*, qui ne considèrent pas la citoyenneté comme un devoir hérité et immuable qu'ils doivent suivre à la lettre. Ils préfèrent choisir les causes qui les intéressent et

les méthodes qui leur semblent susceptibles de fournir des résultats le plus rapidement possible.³³ Les *citoyens actuels* éviteront complètement les partis politiques s'ils pensent que cela est plus efficace.³⁴ De la même façon, ils ont tendance à se rassembler rapidement en cas de problème et à se séparer dès que celui-ci est résolu, ce qui les rend plus difficiles à suivre que ceux qui rejoignent des groupes idéologiques à long terme.³⁵ L'examen de l'engagement dans la perspective de la citoyenneté affranchissante perspective spécifiquement conçue pour comprendre les types d'engagement civique que les jeunes préfèrent, révèle bien moins d'apathie chez les jeunes que ce que l'on pensait auparavant.³⁶ Le cas de Michelle Ryan Lauto est un bon exemple : sa page Facebook qui déplorait les coupures dans le système d'enseignement public du New Jersey a éventuellement provoqué une grève d'envergure qui a attiré l'attention de la presse nationale (Hu, 2010).

Engagement civique et capital social

Une lecture rapide des études portant sur l'engagement au sein de sa communauté peut prêter à confusion, car les chercheurs emploient souvent des définitions qui se chevauchent pour certains termes.



Figure 1 - une définition de l'engagement civique qui se télescope : elle inclut l'engagement politique et le vote comme formes spécialisées

Dans ce rapport, l'engagement civique est le plus large domaine d'implication dans la sphère publique.

Dans la Figure 1, le cercle le plus excentré représente la périphérie de l'engagement civique, même si, dans notre analyse, celui-ci n'est pas considéré comme moins important que les catégories plus spécifiques qu'il englobe; l'engagement politique est une forme d'engagement civique, mais l'inverse n'est pas nécessairement vrai. En fait, le cercle périphérique est substantiellement plus important pour l'éducation civique, car les jeunes ont un accès limité aux activités politiques partisanes qui se trouvent dans le cercle interne. Le plus grand cercle interne inclut tous les partis fédéraux du Canada. Ce terrain est plus familier pour les enseignants chargés de l'éducation civique, car il est directement lié aux systèmes gouvernementaux codifiés qui sont généralement enseignés au programme. Le cercle bleu foncé plus petit, qui représente le vote, se distingue en raison de l'importance que les politiciens lui accordent comme baromètre de l'engagement. Vous remarquerez que le vote a tendance à être sous le feu des projecteurs lorsqu'il est question d'engagement envers la vie publique, mais il ne représente vraiment que la partie visible de l'iceberg lorsqu'on étudie les moyens que les personnes utilisent pour résoudre des problèmes au sein de leurs communautés, en particulier les jeunes (qui sont exclus du vote avant 18 ans).

Le capital social est souvent évoqué dans le même contexte que l'engagement civique, à tel point qu'on confond parfois ces deux notions. Le capital social est développé *par des groupes*, car leurs membres établissent une confiance mutuelle, généralement en s'offrant réciproquement du temps, de l'aide ou même des ressources matérielles. Ce principe s'étend au-delà des cercles d'amis proches et englobe les voisins, les connaissances et autres membres de la communauté. Une communauté comportant de denses réseaux de capital social n'est pas nécessairement une collectivité dans laquelle chaque membre est en termes intimes avec son prochain, mais cela établit un niveau élémentaire de confiance et

L'engagement civique se définit comme étant toute situation dans laquelle une personne agit dans le but de résoudre un problème d'ordre public au niveau local, régional, national ou mondial.

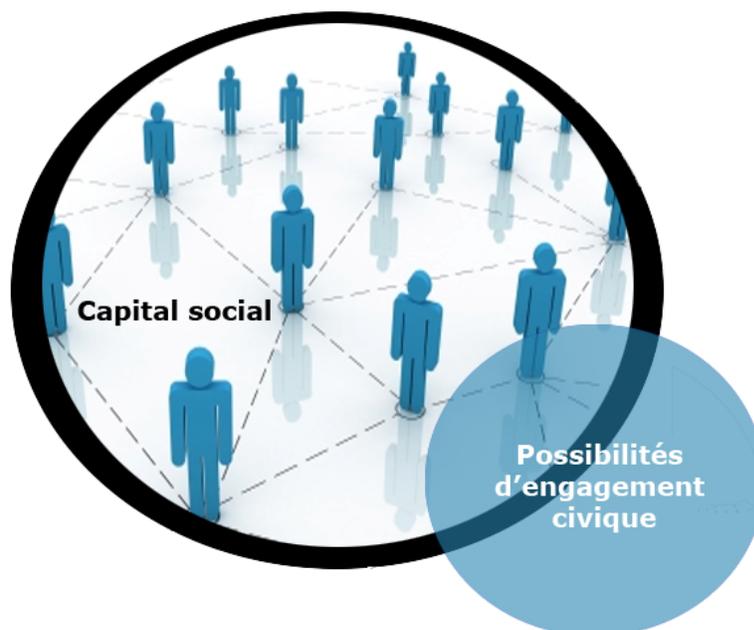


Figure 2 – Comment le développement du capital social peut se chevaucher avec l'engagement civique

d'entraide. Dans les collectivités dont le niveau de capital social est assez élevé, même des étrangers sont plus enclins à se faire confiance et à s'entraider.³⁷

Toute occasion au cours de laquelle un individu en aide un autre sans en retirer un avantage direct peut être considérée comme une activité de développement du capital social.

Il est clair que cette façon de mettre les gens à l'aise est utile lorsque le besoin de mobiliser la collectivité dans une quelconque action civique se fait sentir. Cependant, le capital social ne mobilise pas instantanément les membres de la collectivité dans l'engagement civique. En fait, la plupart des activités de développement du capital social sont menées uniquement pour le plaisir des participants. Par ailleurs, l'engagement civique ne favorise pas toujours le capital social. En théorie, chacun peut voter, acte essentiel de l'engagement civique, sans consulter un autre être humain. Dans l'espace où se chevauchent le développement du capital social et l'engagement civique se trouvent des activités comme l'organisation d'un rassemblement. De telles activités requièrent généralement du capital social pour être lancées, puis elles le renforcent lorsque le mouvement prend de l'ampleur.

En dernier lieu, il est à noter que ce dossier parle d'efficacité politique. Ce terme est utilisé non pas pour décrire l'impact réel qu'une personne peut avoir sur la politique, mais plutôt la *croyance* dans le fait qu'elle peut y parvenir. En d'autres termes, un sens d'efficacité politique est aux antipodes d'une vue cynique et fataliste de la politique.

L'efficacité politique est la croyance qui suppose qu'un individu puisse intervenir avec succès dans les affaires civiques ou politiques et les changer.

Il est important d'encourager l'apprentissage de ce type d'attitude, car il est en corrélation avec le taux de participation pour de nombreuses activités civiques. Un manque d'efficacité politique peut expliquer pourquoi des citoyens informés ne votent pas ou ne tentent pas de s'attaquer à des problèmes qui touchent leur collectivité. Les jeunes sont les plus sensibles à ce manque, car ils sont exclus de nombreuses formes d'engagement politique.

La littératie numérique

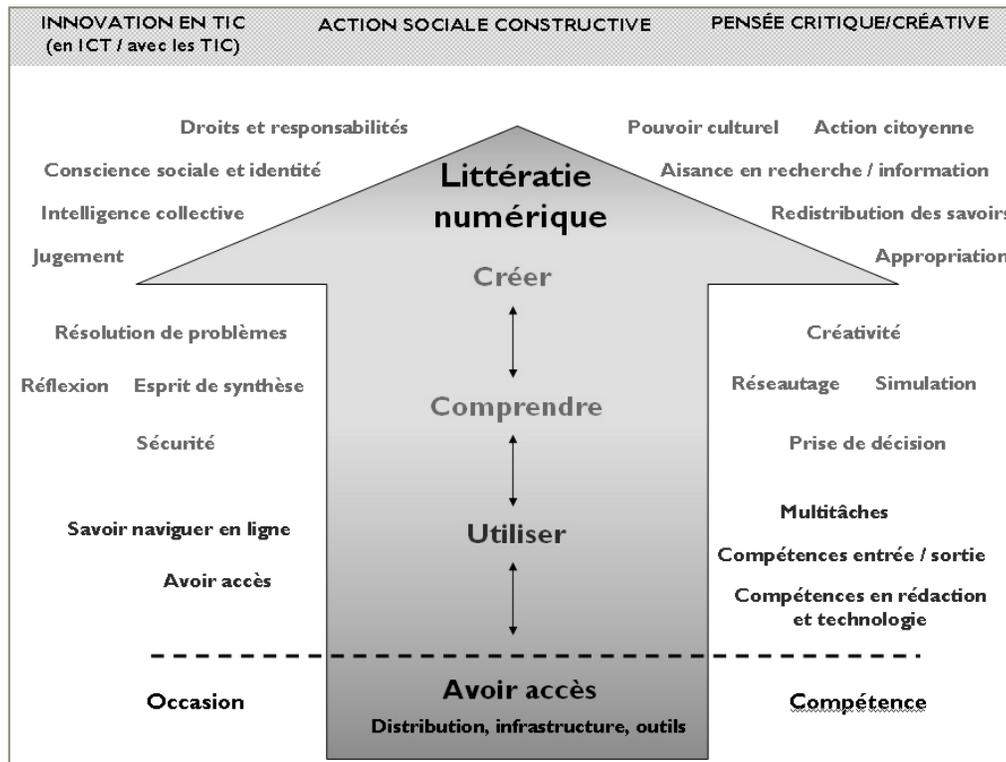
Le plus souvent, la notion de fracture numérique³⁸ met l'accent sur les inégalités d'accès aux infrastructures comme des ordinateurs et Internet. Bien que cela reste une barrière pour certains Canadiens, l'inégalité des compétences en matière de littératie numérique est en train de devenir un problème complémentaire. Ce problème a des effets sur les occasions d'emploi, car de plus en plus de postes requièrent une certaine littératie numérique (Chowhan, 2005). Cependant, le problème le plus important est le fait que la participation citoyenne requiert cette même littératie numérique. Qu'un emploi demande ou non des compétences liées aux TIC, la croissance de la médiatisation du monde civique affecte tous les Canadiens.

Le terme littératie numérique a été défini pour englober le niveau de littératie nécessaire pour naviguer dans un monde de l'information de plus en plus médiatisé. Cependant, la littératie

numérique n'est pas tout à fait un nouveau type de compétence permettant de gérer l'information; une partie essentielle de celle-ci consiste en la convergence de nombreuses autres compétences utilisées dans le contexte de plateformes médiatiques plus anciennes. Bien que chaque forme de littératie corresponde à l'arrivée d'une nouvelle forme de média, les littératies plus récentes ne supplantent ni ne sapent les précédentes. Pour maîtriser parfaitement la littératie numérique dans un monde saturé par les médias, des demandes de plus en plus poussées en matière d'apprentissage surviennent à chaque nouvelle génération.³⁹ La maîtrise des médias numériques requiert de hauts niveaux de littératie papier, informationnelle et médiatique, car les médias numériques ont absorbé texte, bases de données et contenu vidéo pour former une seule catégorie. L'aspect réellement nouveau des médias numériques est la notion de réseau, qui contraint les auteurs à produire des textes pour

des publics invisibles et internationaux. De tels textes peuvent être dotés de liens hypertextes renvoyant vers un autre texte dans un réseau d'information non linéaire et, qui plus est, sont susceptibles d'être récupérés par d'autres pairs sur le réseau et remaniés ou refondus sous de nouvelles formes hybrides, et ainsi de suite.

Un modèle de littératie numérique⁴⁰





Bien que la définition de la littératie se rapproche de celle de « lecture », elle la dépasse, ne se limitant pas simplement à la capacité de *décoder* des messages, mais aussi à celle de procéder à leur *évaluation critique*, ainsi que la capacité à les *produire* sous différentes formes. En outre, la littératie n'est pas seulement une compétence détenue par des individus, mais également une pratique culturelle entretenue par les auteurs de messages et les autres ressources nécessaires pour les décoder. Quel que soit le niveau de littératie d'une personne, si les auteurs de messages les rendent illisibles ou incompréhensibles, aucun échange de sens ne peut se produire. Une partie de la responsabilité de soutenir la littératie numérique incombe aux institutions comme les écoles, le gouvernement, voire les auteurs de messages eux-mêmes.⁴¹ Contrairement à la croyance populaire,⁴² cette littératie n'est pas innée, et si elle n'est pas cultivée, elle peut devenir une barrière à la pleine participation à la vie civique, qui s'exprime de plus en plus par le biais de formes médiatisées.

La troisième caractéristique, créer des médias numériques, est la différence essentielle entre les jeunes canadiens, simples consommateurs d'information civique, et les citoyens actifs avec le pouvoir d'intervenir dans un monde civique médiatisé.

La littératie numérique englobe la capacité à utiliser, à comprendre et à créer des médias numériques.

Étude sur les habitudes des jeunes en matière de médias influant sur la vie civique



De manière générale, les jeunes Canadiens sont très connectés aux technologies en ligne. Grâce à une combinaison de partenariats industriels avec les écoles et de mécanismes du marché privé, les jeunes possèdent divers points d'accès et ils sont très peu nombreux à être complètement coupés d'Internet (bien qu'un nombre disproportionné de ceux qui ont un accès limité vit dans des communautés rurales ou retranchées).⁴³ En 2004, les écoles canadiennes ont atteint une moyenne nationale d'un ordinateur pour 5,5 élèves et les connexions à Internet à haut débit étaient presque universelles.⁴⁴ À la maison, les taux d'accès des enfants à domicile ont grimpé de 79 pour cent en 2001 à 97 pour cent en 2007.⁴⁵ En 2009, 80 pour cent des ménages canadiens possédaient un accès haut débit.⁴⁶ Simultanément, avec l'accroissement des connexions à domicile abordables, les centres d'accès publics au Canada ont perdu de l'importance. À l'origine, ces centres avaient été établis pour offrir un espace public virtuel avec un accès à des ordinateurs connectés à Internet en complément de services de courriel non commercialisés, d'espace Web et de babillards. Ce rôle de fournir ordinateurs et accès Internet a été repris au niveau municipal par les bibliothèques publiques,⁴⁷ mais les centres d'accès publics *non commerciaux* se sont érodés depuis par manque de soutien.⁴⁸

Dotés d'un accès presque universel à Internet, les enfants canadiens passent un temps considérable en ligne. Selon un sondage sur la sécurité en ligne mené en 2007 par Microsoft et Youthography, les 9-12 ans utilisaient Internet un peu moins de deux heures par jour, tandis que les 13-17 ans l'utilisaient trois heures par jour.⁴⁹ Les réseaux sociaux s'avèrent particulièrement populaires : 76 pour cent des adolescents canadiens en ligne possèdent des profils sur de tels sites.⁵⁰ Une étude américaine récente a montré que le nombre d'heures par jour qu'un jeune consacre aux médias est passé de 6 heures et 21 minutes à 7 heures et 38 minutes par jour,⁵¹ une prouesse rendue possible par l'aspect de plus en plus multitâche des médias. De tels niveaux d'engagement envers les médias entraînent de nouvelles préoccupations : que les enfants passent trop de temps en ligne, au détriment du temps passé à s'engager dans l'arène civique.

Il existe un manque de recherche empirique qui confirmerait l'impact du temps passé en ligne sur l'engagement civique, en particulier pour les jeunes de 15 ans et moins, mais de nombreuses études sur des adultes et des adolescents plus âgés ont examiné l'impact du temps passé en ligne

sur la vie civique. En rassemblant les données de 38 études sur l'utilisation d'Internet et l'engagement civique aux États-Unis et au Canada, on a découvert que, dans son ensemble, il existe un lien, faible mais principalement positif ou neutre, entre l'utilisation d'Internet et l'engagement civique chez les adultes.⁵² À tout le moins, on peut dire que l'utilisation d'Internet *ne détourne pas* de l'engagement civique. De même, une étude nationale plus ciblée sur des Américains n'a pas conclu que l'utilisation d'Internet était un facteur positif pour la participation civique. Les sujets les plus engagés en ligne - du point de vue civique - ressemblent à leurs homologues hors ligne et, en effet, les participations citoyennes en ligne et hors ligne se chevauchent considérablement, laissant supposer que l'engagement dans la vie civique, en ligne et hors ligne, est réglementé par un ou plusieurs facteurs complémentaires comme l'âge, l'éducation et la situation socio-économique (les participants plus âgés, mieux éduqués et plus riches sont généralement plus engagés). L'exception principale à cette tendance était l'utilisation des blogues et des réseaux sociaux à des fins politiques, pour laquelle les jeunes adultes ont fortement dépassé des utilisateurs plus âgés.⁵³ Cette dernière tendance a été confirmée au Canada.⁵⁴ In Toutefois, les citoyens engagés dans la vie civique favorisent en général une approche combinée dans laquelle ils associent action en ligne et action en personne.⁵⁵ Ces conclusions sont similaires aux conclusions de certaines études européennes concernant l'engagement civique des jeunes et des jeunes adultes, qui montrent des taux d'engagement civique globalement faibles (entre 10 et 13 pour cent des répondants), mais une tendance claire envers un comportement en ligne/hors ligne identique parmi les personnes engagées.⁵⁶

En étudiant plus précisément la question des jeunes, une étude nationale sur les Américains de 14-22 ans a révélé l'importance de séparer les intentions de la stricte utilisation d'un média particulier. Dans un modèle qui tenait compte des caractéristiques sociodémographiques et d'un large éventail d'habitudes liées aux médias, l'utilisation d'Internet pour faire des recherches était en corrélation (0,13) avec les bonnes réponses données aux questions posées sur des sujets politiques d'actualité. Cet effet est d'égale importance à celui de la lecture de journaux, traditionnellement considérée comme référence ultime pour les médias à orientation civique (corrélation de 0,134). Parmi toutes les utilisations des médias de masse (y compris la

télévision, les livres, la radio, les magazines et les films), la seule influence négative sur l'engagement civique était le grand nombre d'heures passées devant la télévision généraliste (corrélation de -0,08), par opposition à une utilisation de la télévision à but informatif⁵⁷ (par exemple, regarder les nouvelles nationales avait un léger impact positif à la fois sur les connaissances politiques et la participation aux activités civiques).⁵⁸ Cela nous révèle qu'une fois devant la télévision, la motivation des téléspectateurs est plus importante que le temps qu'ils passent à la regarder. Ces conclusions rappellent d'anciennes études à l'échelle mondiale qui avaient découvert qu'en général, l'utilisation à la maison de ressources médiatiques de meilleure qualité et plus diversifiées correspondait à un intérêt des enfants pour le vote et la participation politique.⁵⁹ Les données canadiennes montrent également que, parmi les citoyens qui suivent les nouvelles, seulement 17 pour cent se fient exclusivement à une seule source, et ce, généralement, à la télévision.⁶⁰ Certains internautes engagés utilisent Internet pour la recherche d'information, comme ils l'ont fait précédemment avec la télévision, et doter les enfants de plus de canaux médiatiques offrant l'accès à plus d'information pourrait renforcer cette tendance. Le nombre d'heures que les jeunes accordent aux médias ne donne qu'une version de l'histoire, et se fier uniquement à cette mesure revient à ignorer les différentes motivations des consommateurs de médias.

Même si Internet et d'autres médias peuvent faciliter l'engagement et l'acquisition de connaissances, des craintes perdurent au sujet de l'érosion du capital social par l'utilisation solitaire des médias. Les meilleures données canadiennes ont sondé des citoyens âgés de 15 ans et plus dans des études nationales menées par Statistique Canada et âgés de 12 ans dans le projet Recherche Internet Canada (RIC). Enrayant les craintes que l'utilisation d'Internet isole socialement les individus, Statistique Canada a découvert que les internautes sacrifiaient un peu de leur temps passé en famille et avec leurs amis, mais qu'ils étaient plus enclins à prioriser la réduction du temps passé devant la télévision ou à dormir. De manière plus importante, les internautes les plus jeunes du sondage (de 15 à 18 ans) consacrent la plus grande partie de leur temps en ligne à des activités sociales : 39 minutes par jour.⁶¹ Ces conclusions sont confirmées par le projet RIC qui, dans l'ensemble, a montré que les gros consommateurs d'Internet passent légèrement plus de temps avec leur famille ou leurs amis qu'avec d'autres groupes.⁶² De plus, pour les internautes âgés de 15 à 25 ans, utiliser Internet n'impacte pas négativement leur sentiment personnel d'appartenance à leur collectivité : en fait, les internautes sont membres de

plus de clubs et d'organismes que les personnes n'utilisant pas Internet. Les internautes modérés pratiquent également plus le bénévolat que ceux qui n'utilisent pas Internet et les jeunes internautes sont les plus enclins à utiliser Internet pour rechercher de nouvelles occasions de bénévolat.⁶³ Si l'on passe de la sphère civique à la sphère politique, les jeunes internautes sont plus enclins à communiquer relativement à des sujets publics avec la presse et entre eux dans des espaces en ligne. Parmi les internautes de 18 à 24 ans, 58 pour cent ont lu en ligne sur un sujet politique, 35 pour cent ont lu en ligne les opinions d'autres Canadiens et 21 pour cent ont correspondu avec des concitoyens au sujet d'une question d'actualité. Ces chiffres sont les plus élevés, tous groupes d'âge confondus.⁶⁴ L'étude de Statistique Canada conclut que, dans l'ensemble, l'utilisation d'Internet n'a pas eu d'influence très clairement positive ni négative sur l'engagement civique, mais qu'il est en voie de réorganiser les conditions de l'engagement, permettant l'émergence de nouvelles collectivités, répandues dans l'espace et le temps.⁶⁵

En résumé, l'utilisation d'Internet n'a aucun impact fort et homogène sur l'engagement civique. C'est à la fois une bonne et une mauvaise nouvelle pour les enseignants. La bonne nouvelle est que les médias numériques ne constituent pas un obstacle à surmonter pour permettre un engagement au sein de la collectivité. La mauvaise nouvelle est qu'ils n'activent pas nécessairement les membres passifs d'une communauté ni ne les transforment en citoyens numériques engagés. Ce dont nous sommes certains est que les citoyens engagés ont assimilé un éventail de médias dans leur vie quotidienne, à la fois comme sources d'information et comme outils de communication et d'action. Les nouveaux médias n'ont pas totalement remplacé les anciennes formes plus traditionnelles d'engagement, mais la majeure partie de l'engagement civique aujourd'hui est une combinaison d'interaction électronique et d'interaction en personne qui exploite les forces de ces deux composantes. Sachant cela, les enseignants pourraient choisir d'insister sur la capacité des étudiants à évaluer, critiquer et synthétiser l'information issue de différentes sources présentées sous des formes très variées : toute la définition de la littératie numérique. En parallèle, de nos jours, jouer un rôle actif dans une activité civique est largement susceptible de requérir certaines compétences comme de savoir coordonner les environnements en réseau, produire des textes multimédias pour un public invisible et exercer une pression « virtuelle », mais bien réelle sur les dirigeants. C'est l'aspect de la littératie numérique qui se concentre sur la production, les compétences intrinsèques qui permettent aux jeunes citoyens de se sentir valorisés.

Les réseaux sociaux et les jeux vidéo face à l'engagement civique



Bien qu'une grande consommation de télévision ait été identifiée comme néfaste pour l'engagement civique, il ne faut pas nécessairement en déduire que tous les médias de divertissement nuisent à cet engagement. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la motivation est un élément crucial à prendre en compte lorsqu'on étudie l'impact de l'utilisation des médias. Par exemple, sur un échantillon d'étudiants, on a découvert qu'au fil du temps, l'intensité d'utilisation de Facebook augmente les niveaux de capital social.⁶⁶ Ces conclusions appuient l'idée que les outils en ligne ont une place importante dans l'engagement civique et, plus important encore, que des médias qui semblent ludiques à première vue puissent servir de multiples objectifs. Des études américaines et canadiennes confirment l'importance du réseautage pour les personnes sérieusement engagées. Aux États-Unis, le centre de recherche Pew Research Center a découvert que « les individus âgés de moins de 25 ans constituent seulement 10 pour cent des répondants à notre étude, mais rassemblent 40 pour cent de ceux qui font une utilisation politique des réseaux sociaux et 29 pour cent de ceux qui publient des commentaires ou des documents relatifs à la politique en ligne. »⁶⁷ Quant au Canada, le projet RIC rapporte que « dans l'ensemble, l'engagement vis-à-vis d'Internet (fréquence d'utilisation d'Internet) et l'engagement social (implication dans les réseaux sociaux) sont de meilleurs indices de l'engagement civique que le fait d'utiliser Internet pour la recherche d'informations. »⁶⁸ Les adolescents ont fait des vagues dans la presse populaire en organisant d'énormes rassemblements qui ont exploité le capital social qu'ils ont amassé en ligne à travers les sites de réseautage : des étudiants latino-américains ont organisé des manifestations massives en Californie au sujet des lois de l'immigration en exploitant leurs réseaux MySpace⁶⁹ des élèves d'écoles publiques ont coordonné des invitations Facebook pour organiser une marche de protestation contre le projet de réduction du budget alloué à l'éducation dans le New Jersey⁷⁰ et, au Canada, un groupe de jeunes conducteurs a réussi à tirer profit des groupes Facebook pour enrayer le projet de changement des lois concernant la conduite en Ontario en 2008.⁷¹ Plus généralement, le projet RIC conclut que, bien que les jeunes citent l'interaction sociale comme principale raison de rejoindre un réseau social

(44 pour cent la citent comme raison principale), il existe un petit segment (11 %) qui l'utilise avant tout pour obtenir et faire circuler des informations; ce segment s'accroît en fonction de l'âge. En fait, étant donné que les jeunes internautes favorisent Internet et les *contacts interpersonnels* comme sources d'actualités, les réseaux sociaux sont en voie de rivaliser avec les moteurs de recherche pour trouver des actualités et de l'information,⁷² ce qui prouve qu'ils ne sont pas des instruments restreints et peuvent être appliqués à de multiples fins variées en fonction des objectifs de l'utilisateur. La différence entre une utilisation à but informatif et une utilisation à des fins de divertissement repose sur les besoins de l'utilisateur et non sur une caractéristique immuable de la technologie.

Bien que la recherche universitaire sur le capital social et les sites de réseautage ait principalement ciblé des étudiants en âge d'étudier à l'université, une série d'études sur les jeux vidéo commencent à se pencher en particulier sur les adolescents. Un faible pourcentage du contenu d'un jeu vidéo est clairement civique, mais les communautés virtuelles qui se sont constituées autour des jeux offrent des exemples de groupes d'intérêt spontanés au sein desquels des compétences civiques sont exercées. Bien que ces études se limitent à un groupe particulier en raison de leur nature, les conclusions indiquent que de nombreux joueurs préfèrent jouer en groupe, tant en ligne qu'en personne. Les joueurs sont nombreux à identifier des expériences de jeu dans lesquelles ils appliquent des compétences fondamentales qui sont importantes dans des situations civiques similaires se produisant « au moins ponctuellement ». Celles-ci comprennent l'aide ou le conseil aux autres joueurs (76 %), la réflexion sur des questions d'ordre moral ou éthique (52 %), l'apprentissage relatif à un problème de société (44 %), l'apprentissage relatif aux questions sociales (40 %), l'aide à la prise de décisions sur la manière de gérer une communauté (43 %) et l'organisation/la gestion de groupes de jeux (30 %). En général, les adolescents ayant déjà effectué plusieurs de ces tâches civiques dans les jeux étaient aussi plus enclins à s'engager civiquement dans d'autres communautés extérieures au jeu. Si l'on compare les 25 pour cent de répondants qui ont rapporté le plus d'activités civiques lorsqu'ils

jouent aux 25 pour cent qui en ont rapporté le moins, 70 pour cent du premier quart font des recherches sur des sujets politiques en ligne contre 55 pour cent pour le dernier quart; 70 pour cent du premier quart sont engagés dans des campagnes de collecte de fonds tandis que seulement 51 pour cent du dernier quart le sont; 34 pour cent (contre 17 pour cent) ont essayé de convaincre une personne de voter pour un certain parti lors d'une élection; et 15 pour cent (contre 6 pour cent) ont participé à une marche de protestation. Toutes ces différences étaient plus statistiquement significatives que ce qu'il était possible d'expliquer par le hasard.⁷³ De plus, le sous-ensemble d'adolescents qui écrivent et contribuent à des babillards en ligne relatifs aux jeux vidéo comporte même des niveaux d'engagement civique plus élevés : 38 pour cent ont essayé de convaincre une personne de voter pour un certain parti et 18 pour cent ont participé à une marche de protestation.⁷⁴ Similairement à la recherche au sujet de l'utilisation de la télévision et d'Internet, ce n'est pas le temps passé à jouer aux jeux vidéo qui affectait l'engagement civique autant que la fréquence rapportée des activités civiques se produisant au sein du jeu lui-même. Par exemple, jouer au sein d'un groupe n'entraîne pas en corrélation avec un engagement civique en dehors du jeu, mais l'organisation ou la gestion du groupe y entrait.⁷⁵

Tout ceci démontre que l'éducation civique n'est pas une maîtrise des faits historiques, tels qu'ils se rapportent à la démocratie d'un pays, ni une enculturation par des valeurs personnelles particulières. Les jeux, ostensiblement dépourvus de contenu éducatif, peuvent constituer une bonne base de formation aux compétences requises pour agir dans un environnement civique, en particulier face à des éléments à la fois physiques et virtuels.⁷⁶ Alors que les cafés et autres espaces semi-privés étaient autrefois les lieux dédiés à l'engagement communautaire, il se pourrait que les jeux en ligne et le réseautage puissent servir l'objectif similaire de développer un capital social réel dans un espace virtuel.⁷⁷ Au Canada, les jeux en ligne sont très populaires, 79 pour cent des 12-17 ans jouent en groupe au moins une fois par mois.⁷⁸ Comme il s'agit d'un passe-temps presque universel chez tous les adolescents (y compris chez un nombre croissant de joueuses), il est probable que les enfants vivront bon nombre de leurs premières expériences dans le domaine civique par le biais des jeux vidéo.

Bien que les communautés de jeu et de réseautage en ligne les plus populaires soient commerciales et fondées sur le divertissement, il existe des communautés parallèles basées consciemment autour de l'engagement civique : *Zora*⁷⁹ est un monde virtuel expérimental conçu pour encourager la négociation et la coopération parmi les joueurs⁸⁰ tandis que *TakingITGlobal*⁸¹ est un réseau social collaboratif pour les jeunes activistes.⁸² Ces exemples illustrent de quelle façon la technologie du divertissement peut servir les objectifs civiques.

Lorsqu'on décide quel média utiliser à l'école pour promouvoir quelque chose ou enseigner, il est essentiel d'étudier les différentes utilisations que les élèves peuvent tirer de plateformes stéréotypées comme étant chronophages. Le réseautage et les jeux vidéo comportent une valeur civique potentielle et sont dans la mesure où ils engagent la majorité des jeunes. Pourtant, tous deux sont des cibles populaires de filtrage et d'interdiction de la part des établissements scolaires et des parents.



L'état actuel de l'éducation civique



Bien que l'éducation civique prenne différentes formes à travers les provinces et territoires, la tâche d'enseigner l'éducation civique aux élèves canadiens implique certains défis communs. Avant tout, il y a l'héritage multiculturel du Canada. Étant donné la panoplie d'attitudes, de points de vue et d'expériences variés que les élèves apportent en cours d'éducation civique, dans quelle mesure est-il approprié d'enseigner un modèle unique de citoyenneté?⁸³ Une étude récente concernant des élèves d'écoles secondaires du Québec et de l'Ontario a conclu que, bien que l'éducation civique ait légèrement amélioré la connaissance politique, la volonté de s'engager et la participation dans les mouvements sociaux parmi la population étudiante générale, les impacts sur les élèves issus de minorités étaient marginaux.⁸⁴ En outre, le biais culturel des cours d'éducation civique était tel que les élèves blancs avaient une longueur d'avance qui n'a pas pu être remédié pour leurs pairs issus de minorités. Le parti pris culturel sous-jacent qui a rendu le cours moins intéressant pour les élèves issus de minorités, car il ne reflétait pas leur propre expérience.

Poussé à l'extrême, certains enseignants d'éducation civique reculent devant la question d'enseigner un style de citoyenneté complètement démocratique et consacrent la majeure partie de leur cours à inculquer à leurs élèves la tolérance envers autrui. Cette stratégie est pertinente et opportune pour la plupart d'entre eux compte tenu de l'image de plus en plus diversifiée des Canadiens. Cependant, enseigner la tolérance en excluant l'éducation civique risque de scinder les élèves selon leurs différences comme l'ethnicité, la classe sociale et la langue.

De même, certains enseignants choisissent d'enseigner l'éducation civique en termes d'éducation morale ou en matière de comportement, en mettant l'accent sur des qualités altruistes comme les œuvres de bienfaisance et la compassion envers les groupes défavorisés. Promouvoir ce type de bonne volonté est admirable, mais cela revient au même que de n'enseigner que la tolérance : c'est courir le risque de contourner la question centrale d'enseigner un style de citoyenneté particulier d'une démocratie. Joel Westheimer a observé qu'un programme d'éducation civique qui enseigne l'altruisme individuel est compatible avec un état autoritaire.⁸⁵ Ramasser les ordures, donner son sang, aider les personnes âgées et faire preuve de patriotisme

ne sont pas des idées *uniquement* démocratiques. Cette approche met en avant les élèves se socialisant pour devenir de bons êtres humains complets, mais pas nécessairement des citoyens engagés. Il manque les compétences spécifiques et la volonté de changement dans un état démocratique.

Bien que la compassion des prétendus *citoyens individuellement responsables* soit au cœur de nombreux styles d'engagement civique, enseigner exclusivement ce style n'outille pas les élèves pour travailler efficacement au sein d'un système politique en particulier. Des programmes ayant réussi à permettre aux élèves de s'habituer à faire du bénévolat constituent une excellente base,⁸⁶ mais en l'absence d'objectifs généraux, ces programmes ne vont probablement pas au-delà d'inculquer l'altruisme : ils n'enseignent pas nécessairement des compétences civiques.⁸⁷ Néanmoins, enseigner la tolérance et la compassion comme programme d'éducation civique reste populaire, car ces concepts sont incontestables et acceptables. La tolérance et la compassion sont évidemment des attitudes importantes à développer, mais elles ne se traduisent pas systématiquement en connaissances ou compétences qui donnent aux élèves le pouvoir d'agir sur des questions plus difficiles du domaine civique, en particulier si l'on tient compte de l'importance de la littératie numérique pour une participation efficace.

Le second courant parmi les styles d'éducation civique se concentre sur la connaissance des mécanismes politiques et l'histoire des partis politiques au Canada. Cette approche enseigne la citoyenneté d'aujourd'hui en retournant aux origines des batailles menées par les colons pour revendiquer leur indépendance face aux empires européens et établir un système de gouvernement élu. Cette approche est enseignée simplement sous forme de cours magistraux;⁸⁸ elle est facile à évaluer à l'aide de tests et de devoirs,⁸⁹ et traite généralement la citoyenneté comme un don hérité sous forme statique.⁹⁰ Une telle approche répond simultanément aux besoins des programmes d'histoire et de sciences politiques et délimite les droits fondamentaux dont jouissent les citoyens canadiens. En général, ce style d'enseignement est le plus compatible avec le modèle d'engagement du *citoyen consciencieux*⁹¹ dans la mesure où il utilise une approche conservatrice qui souligne la valeur du système en place.⁹² En théorie, un corollaire de cette

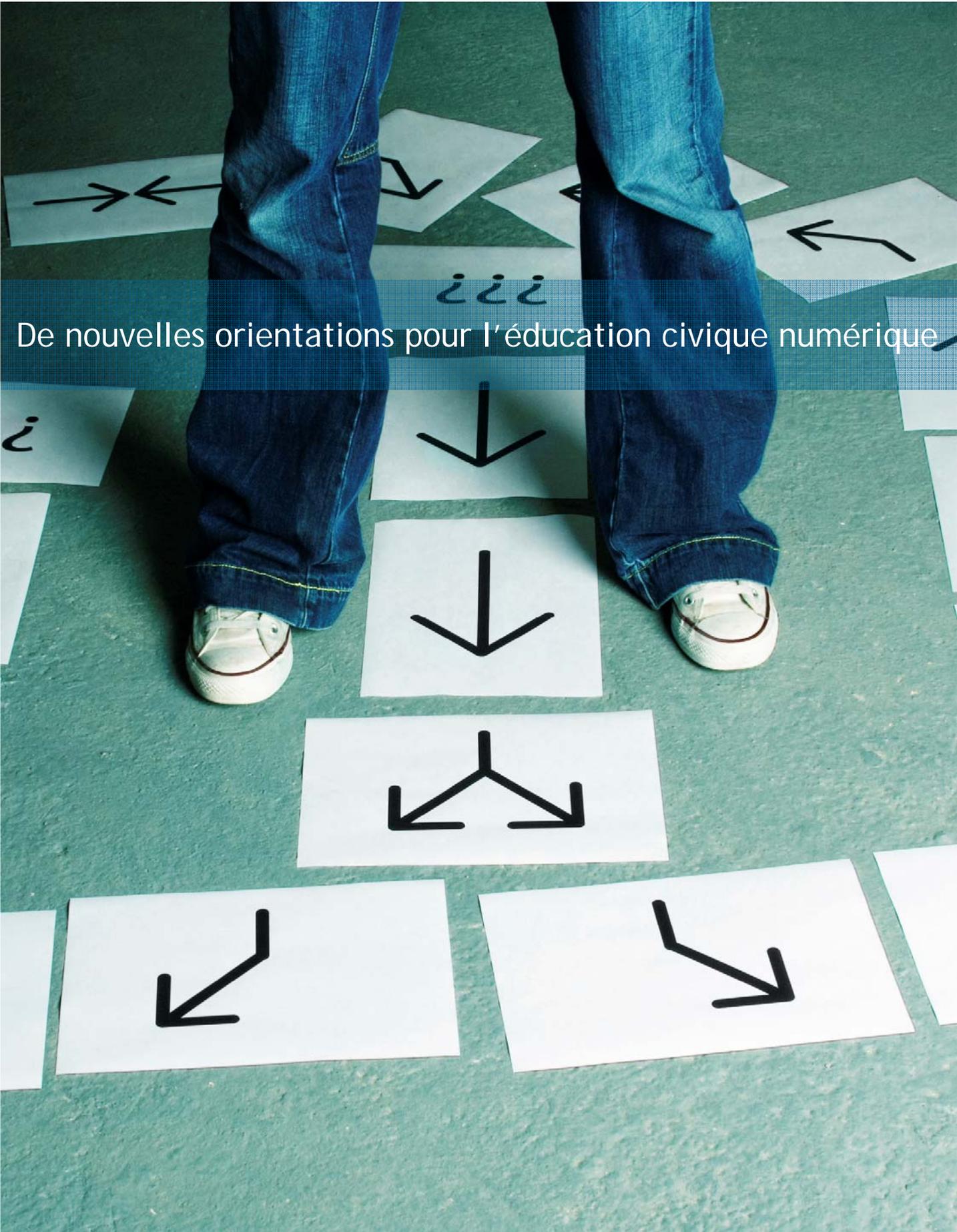
éducation historique donne aux élèves une connaissance pratique de leurs propres droits et obligations individuels en tant que citoyens canadiens ayant le droit de voter, de s'engager envers leurs députés, voire même de se porter candidats. Autrement dit, ce type d'enseignement a pour but de créer davantage de citoyens qui s'engagent dans la sphère civique, mais seulement dans les conditions qu'ils ont déjà définies.⁹³ D'un point de vue éducatif, il y a un risque d'enseigner la matière sans inviter les élèves à exercer un point de vue critique ou intégrer des questions contemporaines en rapport avec eux.⁹⁴ En pratique, un programme strictement basé sur la connaissance montre moins d'avantages à long terme que des programmes qui combinent des activités comme l'apprentissage du bénévolat, les débats et l'interaction avec des acteurs civiques.⁹⁵ Ironiquement, ceci est également vrai lorsqu'on en vient à améliorer les connaissances portant sur le fonctionnement du gouvernement.⁹⁶

L'approche finale pour enseigner l'éducation civique pourrait être vue comme la plus difficile à organiser et à mettre en œuvre, et la moins populaire chez les enseignants.⁹⁷ C'est une approche d'attribution d'activités civiques réelles ou simulées, qui se concentre sur les compétences, y compris la littératie numérique, dont les élèves ont besoin pour participer à la sphère publique. Ces divers exercices incluent : des programmes combinés d'apprentissage du bénévolat où les élèves allient travail bénévole en communauté et réflexion lors des cours;⁹⁸ des votes simulés pendant lesquels les élèves votent en parallèle des élections fédérales ou provinciales;⁹⁹ des parlements modèles et des débats lors des cours;¹⁰⁰ et une collaboration directe avec des organisations civiques. Dans la mesure où ces activités offrent aux élèves un rôle plus actif dans leur apprentissage, ainsi que des chances d'exercer leur point de vue critique et leurs compétences pour s'engager directement, elles sont plus compatibles avec le style d'apprentissage de *citoyen actuel* privilégié par les jeunes. La différence principale entre des activités civiques simulées et réelles est le sens de l'efficacité politique¹⁰¹ et le capital social¹⁰² que cette dernière inculque. En règle générale, plus les activités en cours sont liées à des formes réelles d'engagement, plus fort sera l'impact sur l'apprentissage et l'engagement futur. Plusieurs études ont démontré que l'éducation civique qui vise à travailler sur un problème réel dans la communauté améliore les résultats de l'apprentissage et génère un impact à long terme sur l'engagement civique à venir.¹⁰³ Cependant,

l'idée d'accorder plus d'autonomie aux élèves dans leur apprentissage, en particulier là où l'éducation civique et les nouveaux médias entrent en jeu, est une perspective effrayante pour de nombreux enseignants.¹⁰⁴ Une grève étudiante organisée en ligne est un exemple valable d'exercice des compétences civiques,¹⁰⁵ mais il s'agit également d'une forme d'absentéisme que les enseignants sont contraints de sanctionner.¹⁰⁶

Le rôle de la technologie numérique dans ce style d'éducation civique est double. Tout d'abord, depuis que les élèves tirent principalement profit de leur travail en travaillant sur des projets civiques significatifs avec des dirigeants de collectivités et des organismes – et les technologies numériques font le lien entre l'école et la collectivité – la technologie numérique rend viable ce type de collaboration entre classes et organismes externes. Deuxièmement, les organismes civiques et politiques, ainsi que les citoyens déjà hautement engagés, ont utilisé les technologies numériques avec un tel enthousiasme que les citoyens qui souhaitaient participer nécessitaient un minimum de compétences en littératie numérique, voire même de bonnes compétences s'ils voulaient exceller dans ce domaine. Ces compétences ne sont pas innées et les affûter requiert des conseils et de la pratique, transformant les écoles en un lieu important pour que les élèves puissent pratiquer leurs compétences de citoyenneté en vue de besoins actuels ou futurs.

Il est intéressant de constater que l'implication parascolaire a systématiquement eu de forts impacts sur l'engagement civique qui en découlait, comme le bénévolat et le vote.¹⁰⁷ En brisant les différences qui isolent les occasions présentées dans l'apprentissage de type scolaire et les activités parascolaires,¹⁰⁸ il devient clair que les espaces d'affinité en ligne soutiennent bon nombre de ces mêmes occasions d'apprentissage, comme l'implication parascolaire, mais avec moins d'obstacles à la participation.¹⁰⁹ En exploitant les TIC en classe, les enseignants peuvent faire profiter ces avantages à un plus grand nombre d'élèves tout en leur fournissant ce dont ils ont besoin pour qu'ils s'épanouissent dans la sphère publique.



De nouvelles orientations pour l'éducation civique numérique

De nouvelles orientations pour l'éducation civique numérique

Introduire de nouvelles technologies en classe peut être un choix difficile pour les enseignants.¹¹⁰ D'une part, les enseignants veulent que l'éducation soit constamment en phase avec le monde extérieur afin de maintenir la pertinence de la matière. D'autre part, les enseignants ont déjà la lourde responsabilité d'enseigner aux élèves des compétences fondamentales, comme la lecture, l'écriture et le calcul, en plus d'un éventail croissant de connaissances scolaires, morales et vitales. S'il y a à peine le temps de s'assurer que les élèves sachent lire et compter, quel type de priorité obtient la citoyenneté numérique? Il s'agit d'une série de compétences compliquées basée sur la facilité d'utilisation des médias numériques associés aux compétences civiques et aux connaissances politiques.

Au mieux, la littératie numérique est considérée comme une extension des littératies élémentaires (comme lire et écrire) qui sont nécessaires pour vivre dans un monde où la majorité de l'information est médiatisée de manière électronique. Au pire, elle est considérée comme un ornement transitoire ou dépourvu de pertinence qui surplombe la compétence sous-jacente et soi-disant statique de décoder et composer des textes. Pourquoi se donner du mal à apprendre aux enfants à publier des tweets (sur *Twitter*, un microblogue sur lequel les saisies sont limitées à 140 caractères ou moins), étant donné que chaque nouvelle plateforme semble avoir l'espérance de vie d'un moucheron? Déployée en classe sans intégration au programme, la technologie tend à ne contribuer qu'à la maîtrise de la technologie elle-même et non à celle des autres matières, comme cela s'est produit avec les ordinateurs portables.¹¹¹ Dans le cas d'Internet, le critère de cette impasse tend à être la difficulté inhérente à l'utilisation filtrée du média au sein des écoles.¹¹² La frustration des élèves utilisant Internet comme distraction face à leur travail en classe, associée avec l'idée que ces derniers pourraient rencontrer de dangereux étrangers, d'odieuses déclarations de principes, du contenu pornographique ou de la cyberintimidation, fait le plus souvent d'Internet *une menace à gérer* dans le contexte d'une salle de classe¹¹³ et une raison encore plus pertinente de ne pas enseigner la littératie numérique.

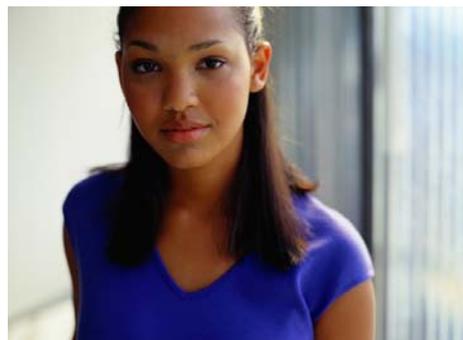
L'éducation civique est également difficile à intégrer dans un programme déjà complet. Bien que l'éducation civique ne comporte pas d'éléments de risque tel qu'il y en a pour

l'enseignement de la littératie numérique, elle se classe encore derrière des matières plus quantifiables, qui offrent aux élèves des repères et des objectifs clairs à atteindre.

Là où l'éducation civique est enseignée, il y a un risque qu'elle le soit sans aucune préoccupation pour la littératie numérique. Cependant, comment se fait-il que la plupart des Canadiens ne soient pas au courant des décisions prises au parlement? Comment la plupart d'entre eux décident-ils pour quel député voter sans se donner la peine de rencontrer tous les candidats dans leur circonscription? Comment des personnes séparées par d'énormes distances et partageant la même vision organisent-elles des rassemblements et des manifestations? Plus important encore, comment chacun peut-il s'adresser rapidement à un public assez large pour créer un changement? Parfois, nous tenons pour acquis le fait que l'ensemble du monde politique et civique existe sous une forme presque uniquement médiatisée.¹¹⁴ Une grande partie de notre engagement peut être virtuel, il n'en est pourtant pas moins concret.

Bien qu'il n'existe aucune formule magique pour résoudre ces dilemmes, une solution possible consiste à reconnaître le degré considérable de *maîtrise des outils numériques* requis pour engager les jeunes de manière efficace dans *l'arène civique*. Les médias numériques peuvent et doivent être intégrés à chaque étape du processus d'apprentissage civique. Dans les sections précédentes, il a été démontré que même si les connaissances politiques peuvent être évaluées à l'aide des mêmes méthodes que d'autres sujets,¹¹⁵ ce savoir n'atteint son plein potentiel que lorsqu'il est associé à des compétences de communication et à une efficacité politique. Enseigner à l'aide de textes électroniques actuels est important dans un programme d'éducation civique, non seulement parce qu'ils constituent la meilleure source d'information relative aux questions d'actualité contemporaines, mais aussi parce que les élèves dépendent déjà de ces textes comme source principale d'actualité. Soixante et onze pour cent des jeunes de 12-17 ans considèrent Internet comme une source d'informations importante ou très importante. Pourtant, seulement 32 pour cent de ces mêmes jeunes font confiance à la plupart, voire à l'ensemble de l'information disponible en ligne.¹¹⁶ Cette conclusion concorde avec le désir accru des élèves de s'instruire à l'école sur la manière d'évaluer la crédibilité de l'information en ligne.¹¹⁷ En tenant

compte de la façon dont les élèves font actuellement de la recherche d'informations, il est possible de les aider à améliorer les habiletés dont ils ont le plus souvent besoin afin qu'ils développent le regard critique nécessaire pour trouver et utiliser des informations crédibles en ligne.



Les lieux d'apprentissage et leurs caractéristiques

La recherche a identifié quelques lieux d'apprentissage dédiés à l'éducation et aux compétences civiques, qui sont liés à des pratiques pouvant soit aider, soit freiner les résultats civiques. Les interventions qui ont lieu dans le cadre de l'apprentissage obligatoire de *type scolaire* ont été utilisées principalement parce qu'elles atteignent la majorité des élèves. Étant donné que la diminution du vote chez les jeunes concerne principalement ceux qui ne vont pas à l'université,¹¹⁸ les salles de classe de l'école secondaire sont le dernier endroit efficace pour atteindre d'éventuels électeurs. Cependant, l'apprentissage qu'on y fait est hautement contrôlé et s'égaré rarement hors de la salle de cours pour rejoindre une communauté plus importante.

D'autre part, les programmes parascolaires et d'apprentissage du bénévolat sont empêtrés entre les cadres de l'école et de la collectivité. Les équipes sportives, les clubs et les associations de bénévoles sont animés et *soutenus par* la participation des membres. De plus, de tels organismes peuvent forger des liens avec l'ensemble de la communauté, dépendant de leur objectif. Les chercheurs supposent que cela demande un plus gros investissement personnel de la part des membres et plus d'occasions de développement personnel.¹¹⁹ Ce type d'apprentissage, plus informel, permet aux élèves de s'exercer à collaborer avec les autres et à faire preuve de leadership. De telles activités tendent à fonctionner grâce à une démarche volontaire, dans laquelle les élèves doivent choisir de participer. À ce titre, il est difficile de déterminer si ces programmes changent ou renforcent les attitudes existantes.

Enfin, les jeunes ont une forte présence dans les cultures participatives en ligne,¹²⁰ qui existent dans un espace en réseau qui n'est pas limité à un simple endroit unique. Les cultures participatives se polarisent autour d'intérêts partagés et sont presque totalement dirigées par les intérêts des participants pour des sujets spécifiques comme la construction de tours^Ω, le sous-titrage de dessins animés^Θ, ou la fanfiction^Ψ. Ces types d'espaces fonctionnent sur la base du volontariat, mais, contrairement aux activités parascolaires structurées ou aux activités d'apprentissage du bénévolat, les avantages de la technologie en ligne permettent de réduire le temps et l'espace requis pour s'engager dans ces groupes. À titre d'exemple, imaginez les contraintes et les opportunités d'un club de lecture parascolaire et celles d'un groupe de

lecture en ligne, dans un espace public en réseau. Bien que le premier groupe tire avantage des rencontres en face à face et des nuances ajoutées au dialogue, il reste limité à de nombreux égards. Ce club peut seulement convenir si les membres ont le même horaire, et seulement s'ils ont accès à un endroit qui peut accueillir leurs réunions. Il existe un certain nombre de paramètres temporels, liés à la participation et déterminés de manière informelle par les réunions : le club ne peut pas accueillir de membres qui souhaitent passer seulement 5 minutes ou rester 4 heures. D'autre part, le même club dans un espace en réseau peut gérer une large gamme de participations et bien s'adapter à l'échelle variable de celles-ci. Un investissement de 5 minutes dans un espace en ligne peut avoir une réelle valeur pour d'autres membres. De plus, l'une des utilisations principales d'un espace en réseau étant d'organiser et d'animer des rencontres et des organisations de la vie réelle, les membres tirent donc toujours avantage des deux styles de participation. Certains spécialistes prévoient que, grâce à la technologie des réseaux, la participation à des groupes sera bientôt mesurée en termes de productivité plutôt que par le nombre d'heures de connexion au service.¹²¹

Les trois lieux d'apprentissage (la salle de classe, les activités parascolaires et les espaces en réseau) offrent différentes occasions d'acquérir des compétences qui sont transférables au domaine civique. Cependant, puisqu'il a été démontré que les activités structurées favorisent un engagement civique à long terme,¹²² cette zone mérite une attention supplémentaire. La question importante est de savoir quelles activités parascolaires peuvent encourager l'engagement civique à long terme et comment ces caractéristiques peuvent s'intégrer à l'apprentissage en salle de classe. Les activités qui s'éloignent de la salle de classe, ainsi que les activités qui servent d'exercice sur l'engagement futur en tant qu'adulte (tout en permettant un engagement des élèves au présent) obtiennent de meilleurs résultats, comme indiqués ci-dessous. De plus, ces groupes partagent de nombreuses caractéristiques structurelles avec les espaces en ligne qui se forment spontanément selon les intérêts de chacun. Avec un peu d'orientation et de planification, les enseignants peuvent tenir compte de l'engagement des jeunes face aux espaces des réseaux et les mobiliser à s'engager dans l'arène civique.

La salle de classe et les activités parascolaires structurées peuvent constituer d'excellents lieux d'éducation civique, mais l'affordance des espaces des réseaux offre –du moins à moindre coût – un bon nombre de ces mêmes opportunités, tout en présentant certains avantages uniques. Pour les enseignants d'éducation civique, le champ de possibilités de l'espace en réseau peut se décliner de deux façons : *contact* et *contenu*.

^Ω passe-temps consistant à construire des tours d'ordinateurs personnels personnalisées à partir de pièces neuves, recyclées ou faites maison

^Θ passe-temps consistant à ajouter des sous-titres à des dessins animés japonais non commercialisés dans le monde occidental à des fins de distribution en ligne

^Ψ passe-temps consistant à écrire de nouvelles œuvres de fiction basées sur des personnages d'œuvres existantes; celles-ci sont écrites et distribuées par des adeptes de l'œuvre d'origine

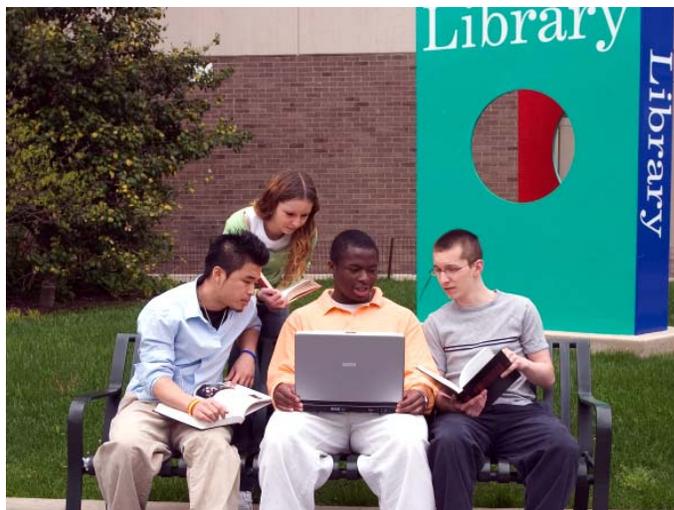
Le contact

Nous oublions parfois que la salle de classe et l'école publique sont une forme de technologie. Le système de normalisation d'un programme et son enseignement dispensé en étapes à des élèves regroupés par catégorie d'âge sont conçus pour accélérer la transmission du savoir, tout en consommant moins de ressources comme le temps ou l'attention de l'enseignant. L'organisation de nombreuses salles de classe témoigne de leur dépendance au style de diffusion de l'apprentissage : des rangées de bureaux orientés vers un tableau, un enseignant ou un écran de projection. Cette technologie privilégie une relation entre un enseignant, au centre, et des élèves qui gravitent autour de lui. Deuxièmement, la salle de classe est une cellule indépendante qui est encerclée par la collectivité environnante, ou encore par d'autres classes au sein de la même école. Il est possible de travailler contre cette architecture, mais cela requiert un effort concerté. Un moyen rapide et économique pour ajouter des liens à la classe consiste à intégrer la technologie des réseaux pour compléter l'instruction en classe. Un espace en réseau bien défini enrichit la communication entre les pairs et ajoute une nouvelle dimension d'apprentissage et d'engagement civique. Ce n'est pas qu'un rêve: une étude canadienne sur l'éducation civique a révélé que discuter de politique avec ses pairs a bien plus d'impact que les cours réels dispensés en classe.¹²³ Ces conclusions sont analogues à celles d'une étude américaine portant sur les discussions avec des pairs et l'engagement futur.¹²⁴ L'apprentissage entre pairs est au cœur des cultures participatives et permet aux élèves d'alterner entre les rôles de mentor et de novice en fonction du sujet abordé ou du partenaire dans une activité. Ces types d'échanges se fondent sur la ressource inexploitée des connaissances des élèves et représentent la norme dans un espace de réseaux.

Un réseau bien établi permet non seulement de créer plus de liens entre les élèves au sein d'une même classe, mais s'il est rendu public, un tel réseau peut également bénéficier de la participation d'autres membres de la collectivité. Comparativement à l'investissement que représente une visite dans une salle de classe, la technologie des réseaux permet de meilleurs niveaux de participation de la part d'un nombre plus important de personnes comme les conseillers municipaux, les parents et les militants qui peuvent enrichir les discussions en ligne.

Le contenu

Tout comme l'école ou la salle de classe, les livres sont une technologie qui est devenue tellement banale que nous ne la considérons plus du tout comme une technologie. Cependant, les livres sont une technologie qui exige un certain style d'apprentissage. Les connaissances qui peuvent s'approfondir et être utiles dans de nombreuses situations sont privilégiées, surtout lors de commandes en gros, par exemple lorsqu'on choisit des manuels scolaires pour toute une école. Internet manque souvent de profondeur et de rigueur par rapport à un bon livre, mais il s'agit d'un outil d'apprentissage ponctuel qui s'adapte, progresse au même rythme que les événements récents et offre du nouveau contenu à moindre coût et selon les besoins. Lorsqu'il s'agit de rendre l'éducation civique pertinente au regard des intérêts particuliers des élèves, Internet est indispensable. Internet peut inclure un plus large éventail de sujets que les ressources d'une bibliothèque scolaire, il peut aborder les questions les plus récentes et reste davantage en phase avec la manière qu'ont les adultes de consommer des actualités. Dans l'ensemble, inclure des ressources Web dans l'éducation civique n'est pas seulement un vecteur de motivation pour les élèves, mais peut également améliorer leur apprentissage.



Les thèmes du contact et du contenu apparaissent de nouveau dans les sections à venir.

Le paradoxe de la participation

Même s'il peut sembler contradictoire de tenter de reproduire l'expérience d'activités parascolaires volontaires en salle de classe, où la participation est obligatoire, il est possible de le faire par paliers. « Volontaire » et « obligatoire » ne sont pas des distinctions bien nettes, en particulier en éducation. La motivation existe le long d'un continuum et une étude axée sur l'autonomie a décelé qu'au sein de ce spectre, des différences significatives existent entre les diverses nuances du caractère « obligatoire ». En général, employer des mesures de contrôle avec modération et accorder plus d'autonomie aux élèves favorise l'apprentissage.¹²⁵ Si l'objectif sous-jacent de l'éducation civique est de favoriser un engagement civique plus durable (par opposition à l'obtention de résultats satisfaisants à la fin du cours), alors ce type d'apprentissage autonome est très important. Mandater un cours d'éducation civique est une mesure de contrôle, mais il existe de nombreux moyens d'offrir aux élèves une plus grande part de responsabilité, surtout en utilisant les affordances de la technologie des réseaux. Voici quelques suggestions :

- Permettre aux élèves de choisir un sujet dans la communauté dans laquelle ils souhaitent agir. À l'aide de différentes ressources médiatiques comme Internet, les élèves peuvent rechercher la nature du sujet et compiler les signets et citations pertinents afin d'en faire part au reste de la classe par le biais de réseaux sociaux, de blogues ou de babillards électroniques.
- Évaluer la qualité et la source de chaque signet. Les contestations sur la légitimité d'une source peuvent être résolues au cours de débats en classe qui peuvent continuer en ligne après l'école. L'archive de la discussion sur ordinateur peut devenir une référence valable par la suite.
- Rassembler les meilleures sources dans un Wiki que les élèves peuvent modifier de façon collaborative au fil du projet. Les modifications proposées peuvent aussi être discutées en salle de classe et en ligne. Le Wiki aidera les élèves à se tenir au courant de nouveaux développements.
- Utiliser une variété de sources, en particulier Internet, pour encourager les élèves à identifier les dirigeants et les agences de la communauté qui sont impliqués dans le sujet. S'il n'y en a pas, les enseignants peuvent songer à faire de la recherche sur une action directe de membres de la communauté et d'organisations à but non lucratif.
- Aider les élèves à faire une séance de remue-méninges sur ce qu'ils veulent faire et leur venir en aide, peu importe la forme qu'ils choisissent. Si des élèves souhaitent écrire un texte argumentaire comme projet final, encouragez-les à trouver des exemples à travers plusieurs médias différents (comme les balados, les sites Web à caractère informatif, les blogues vidéo, les communiqués de presse et les campagnes de marketing viral par courriel) et à choisir celui qui répondra le mieux à leur objectif. Si des élèves souhaitent une action plus directe, encouragez-les à explorer différents outils pour organiser leur projet (par exemple, listes de diffusion « Listserv », réseaux sociaux, messagerie texto) et à essayer différentes méthodes pour trouver le meilleur moyen d'accroître le nombre de leurs collaborateurs.
- Comme le niveau des élèves varie en fonction des technologies, les enseignants doivent encourager les élèves plus doués à aider leurs pairs à se servir des outils choisis.
- Pour que les parents, les élèves des autres classes et la communauté participent au projet, songer à le rendre accessible au grand public, en le mettant en ligne, en tout ou en partie.

La tâche définie par l'enseignant doit être aussi générale que possible afin de permettre aux étudiants d'en fixer les paramètres et d'assurer la pertinence des documents au niveau individuel. À moins que les élèves ne soient déjà expérimentés en matière d'action civique, les enseignants auront des défis à relever et l'occasion d'encadrer le travail de leurs élèves, quelle que soit l'action entreprise. Dans ce modèle, l'enseignant assure l'apprentissage tandis que les élèves jouent un rôle de premier plan dans le contenu et la structure de l'activité.

Identifier les problèmes pour maximiser l'impact

Accorder une plus grande autonomie aux élèves en éducation civique rend l'expérience plus pertinente au niveau individuel. Contrairement à la croyance populaire, avant même de commencer l'éducation civique, les jeunes ont tendance à avoir des attitudes et des opinions bien développées sur la façon dont fonctionne notre système politique – ou sur ses lacunes.¹²⁶ Dans le cas des élèves issus de minorités, dont la perception du gouvernement peut être très différente de celle de leurs pairs, ces attitudes préconçues peuvent freiner les objectifs d'apprentissage s'ils perçoivent que le programme est écrit d'un point de vue qui ne tient pas compte de leurs expériences. L'éducation civique traditionnelle, bien ancrée dans le passé et dépendante des manuels scolaires qui décrivent une histoire incontestable,¹²⁷ peut être la raison pour laquelle les élèves issus des minorités retirent moins d'avantages de ce type d'enseignement.¹²⁸ En ce qui concerne l'amélioration des attitudes civiques, il a été prouvé qu'un programme pertinent au niveau personnel impacte systématiquement les élèves d'une façon positive.¹²⁹ Bien que l'engagement civique repose sur la connaissance des mécanismes gouvernementaux et de ses fonctions,¹³⁰ un curriculum qui, par des textes canoniques, ferait référence à un passé trop lointain, ferait plus appel au *citoyen responsable* qu'à la philosophie du *citoyen actualisant* privilégié par les élèves.¹³¹ Il a été prouvé que situer un programme d'éducation civique dans le présent atteint mieux divers élèves, car ils le considèrent comme plus pertinent au niveau personnel.¹³² Lors de la conception d'un programme d'éducation civique dont le cadre est l'arène civique actuelle, les enseignants n'ont d'autre choix que de dépendre fortement des nouveaux médias pour alimenter leurs activités en classe et à l'extérieur de la salle de classe. Cependant, comme les nouveaux médias ne sont pas une chasse gardée autant que peuvent l'être les ressources imprimées, l'éducation aux médias

doit également figurer en proéminence parmi les objectifs des cours. Bien que cela représente une incursion dans un territoire légèrement plus risqué et moins prévisible pour les enseignants, les avantages d'un intérêt, d'un savoir et d'un engagement croissants sont assez convaincants pour prendre ce risque.¹³³ Plus spécifiquement, se servir de l'information recueillie en ligne pour les discussions en classe se traduit par une rétention des connaissances nettement plus élevée et un intérêt plus marqué à poursuivre l'activité civique une fois les cours terminés.¹³⁴ De plus, les élèves qui utilisent des sources d'actualité en ligne, qui discutent de politique en ligne et discutent de ces documents en salle de classe ont un plus grand niveau de participation civique et politique et de consommateurisme politique. Malheureusement, les activités basées sur les médias qui connaissent le plus fort impact sont également les expériences les plus rarement rapportées dans les études concernant les élèves.¹³⁵ Les médias dits « actuels » comme les blogues, la télévision, les journaux et les forums en ligne sont les seules ressources qui suivent les questions civiques actuelles. Pour un enseignant qui voudrait renforcer les compétences d'un élève pour l'action dans l'arène civique, une pédagogie centrée sur les manuels scolaires est trop éloignée dans le temps pour stimuler un intérêt pour les enjeux contemporains. De plus, cette approche empêche les élèves d'expérimenter la « vraie vie », en évaluant et en déchiffrant les messages des médias issus d'auteurs dont les intentions et le niveau de fiabilité sont divergents. Les compétences nécessaires pour naviguer dans le labyrinthe de messages concurrents, partisans et persuasifs, sont sans doute plus pertinentes à long terme qu'une solide connaissance de faits historiques sur le gouvernement du Canada, mais, pour des raisons de commodité, cette façon d'apprendre est encore la plus populaire.¹³⁶



Se lancer dans l'arène publique

Autre avantage, l'intégration d'une technologie des réseaux dans l'éducation civique diversifie également les sujets et projets potentiels : le nombre considérable de groupes de pression, d'organismes non gouvernementaux, d'œuvres de bienfaisance et de groupes d'intérêt particulier que l'on trouve en ligne fait de l'éducation civique une occasion idéale pour un apprentissage orienté sur les intérêts. Les technologies des réseaux accroissent non seulement le nombre de causes civiques que les étudiants peuvent utiliser comme sujet d'étude, mais ces causes peuvent également être utilisées pour accéder plus facilement à d'importantes personnalités de la communauté et à l'étranger. Dans une étude quasi expérimentale du programme *CityWorks*, il a été démontré que les visites de dirigeants civiques avaient l'impact le plus fort sur les résultats d'apprentissage.¹³⁷ Kahne décrit le programme comme suit :

En tant que citoyens d'une ville fictive appelée Central Heights, les élèves ont participé à six simulations de processus prototypés liés au gouvernement local afin de découvrir une variété de sujets ainsi que les processus et personnes à l'origine des décisions relatives à ces sujets... Les élèves ont également rencontré divers dirigeants locaux de la communauté, dont des juges, des représentants élus, des représentants des médias et des militants de la communauté susceptibles de servir de modèles. Les élèves ont aussi participé à une activité d'apprentissage du bénévolat en faisant des recherches et en agissant pour parler d'un sujet d'actualité locale de leur choix... Ce programme a été conçu pour encourager les élèves à apprendre, à s'engager à participer et à développer des compétences de participation (Kahne et al., 2006, pp. 391-392).

Les technologies comme la téléconférence facilitent de plus en plus l'interaction des élèves avec des dirigeants, ce qui est une véritable bénédiction, car elle leur permet de voir les dirigeants civiques sous une autre lumière; des êtres humains abordables. Il s'agit d'un exemple de la façon dont la technologie des réseaux permet d'obtenir de l'information cruciale et de l'utiliser en classe, mais cela illustre également la façon dont la salle de classe peut devenir un laboratoire pour la démocratie qui peut s'étendre au-delà de la collectivité immédiate.¹³⁸ Alors que la plus grande partie du travail scolaire est une répétition de tâches réelles que les élèves pourraient être amenés à effectuer à l'âge adulte, l'éducation civique donne aux élèves une occasion de mettre leur travail au service de vrais projets dans l'arène civique et d'exercer leur efficacité politique. Il y a une profonde différence émotionnelle entre soumettre une dissertation à un enseignant pour obtenir une note et ajouter du contenu à un Wiki où la même dissertation entrera dans le domaine public et côtoiera les travaux d'autres concitoyens, dont des camarades de classe, des parents, des journalistes et des dirigeants de la communauté. De telles expériences encouragent les élèves à se forger un sens de l'efficacité en raison de leur nature authentique.

Travail d'équipe en réseau

Un des aspects les plus problématiques, bien que subtil, de l'éducation civique basée sur des cours magistraux est qu'elle solidifie involontairement le rôle passif des jeunes dans le processus politique. Une éducation civique dans laquelle le débat des élèves n'est pas encouragé ou dans laquelle les élèves ne sont pas invités à soulever des questions qui sont importantes pour eux reproduit le même écart entre les jeunes citoyens et le monde de la politique sanctionné par les adultes. Même les enseignants qui travaillent dur pour rendre leurs classes égalitaires et délibérantes risquent de tomber dans le piège du cours magistral.¹³⁹ Par contraste, les spécialistes supposent que la raison pour laquelle les activités parascolaires encouragent si fortement l'engagement civique est que les jeunes ont alors l'occasion de briser le moule et d'avoir un sentiment de responsabilisation.¹⁴⁰ Dans une étude américaine sur des expériences que des élèves ont eues dans différents domaines, les activités parascolaires ont constamment offert plus d'occasions d'apprentissage pour le développement personnel et interpersonnel, comme l'acquisition de compétences, l'identité, le capital social, la prise d'initiative et les liens avec la communauté. Les groupes de comparaison étaient les occasions offertes en classe et le fait de passer du temps avec des amis.¹⁴¹ Comme nous l'avons mentionné précédemment, les espaces d'affinité en réseau ont spontanément encouragé le développement de styles similaires d'organisation, en particulier parmi les jeunes. Jenkins a écrit longuement sur la façon dont ces espaces possèdent des hiérarchies fluides basées sur les contributions et l'expertise, et où les membres alternent librement entre les rôles de mentor, pair et apprenant selon la situation.¹⁴² Alors que ce type de relation de concession mutuelle est fréquent dans les activités parascolaires et les espaces d'affinité, il peut facilement être absent d'une salle de classe où l'autorité et l'expertise sont centralisées au niveau de l'enseignant. Selon les études portant sur la communication assistée par ordinateur (*CMC-Computer-mediated communication*), il semble de plus en plus probable que les espaces des réseaux peuvent fortement soutenir la discussion participative et l'apprentissage décentralisés. La plus grande partie de cette recherche ayant été menée auprès d'étudiants au niveau universitaire, il faut accorder une attention particulière à l'adaptation pratique de ses conclusions au contexte d'une école secondaire. Une étude approfondie publiée en 2007 conclut que comparativement au travail effectué en groupe, face-à-face, la collaboration assistée par ordinateur possède des avantages notables :

Les groupes qui ont fait usage de la CMC avaient tendance à surpasser les groupes en face à face pour ce qui a trait à la pensée critique, au partage de points de vue personnels et aux interactions axées sur une tâche. Les participants en face à face ont obtenu de meilleurs résultats que les groupes CMC en matière de cohésion et d'efficacité de groupe, tandis que les participants des groupes CMC ont affiché un degré moindre d'appréhension relativement à l'évaluation et une moins grande influence de leurs pairs.¹⁴³

Dans le contexte d'une éducation civique numérique, les avantages ci-dessus signifient que, lorsqu'on mène des activités dans un espace en réseau, les élèves ont tendance à réfléchir plus soigneusement aux

messages qu'ils envoient et qu'ils reçoivent, une habitude qui est centrale à une bonne citoyenneté numérique.¹⁴⁴ De plus, les élèves sont plus enclins à exprimer des opinions qu'ils auraient sinon gardées pour eux lors d'une conversation en personne et leurs opinions sont moins susceptibles d'être influencées par des pairs dominants. Tout ceci contribue à l'enrichissement de la discussion et expose les élèves à différents points de vue au sein d'un forum civique. Une partie de cette recherche soutient un apprentissage qui permet aux élèves de jouer un rôle plus actif; par exemple, le travail d'Hillman a démontré que les échanges entre enseignants et élèves étaient plus équilibrés dans une classe CMC qu'en personne,¹⁴⁵ puisqu'il y avait davantage de concessions mutuelles dans les discussions et moins de récitation. Au sein du domaine numérique, Cramer a analysé de façon plus approfondie dans quelle mesure les différents niveaux de modération des adultes affectent une longue discussion CMC avec des élèves plus jeunes.¹⁴⁶ Dans l'ensemble, les modérateurs adultes qui s'imposent plus fortement dans la discussion constituent l'axe autour duquel les commentaires s'articulent, tandis que ceux qui décident de ne pas intervenir encouragent davantage la discussion entre pairs.¹⁴⁷ Étant donné les durées limitées des cours, les espaces en réseau permettent également que les discussions continuent tout au long de la journée¹⁴⁸ plutôt que d'obliger les élèves de travailler en dehors de la salle de classe et être complètement isolés et déconnectés de la rétroaction de leurs pairs. Un bon nombre de ces études ont été menées sur des espaces en réseau pour l'apprentissage à distance, et les comparaisons ont été faites sur 100 pour cent de contenu transmis par ordinateur contre 100 pour cent de contenu de cours magistraux traditionnels, mais la plupart des programmes d'école secondaire peuvent cependant combiner des travaux en réseau et en personne.

Même en excluant les avantages de la communication assistée par ordinateur, et que les enseignants soient ou non convaincus de sa capacité à encourager l'apprentissage, il n'en reste pas moins que ces technologies sont au cœur de la plupart des institutions civiques. La participation au monde civique dépendra de plus en plus de l'aptitude des élèves à bien s'exprimer dans un environnement numérique, où l'on ne peut pas recourir à l'intonation verbale ni analyser la réaction d'un public en temps réel. De la même manière, les élèves seront amenés à lire des textes qui sont organisés, de manière parfois désordonnée, comme des fils de discussion hiérarchiques écrits par de nombreux utilisateurs au lieu de textes linéaires écrits par un seul auteur. Il est tout à fait légitime d'enseigner ces textes aux élèves, puisque la réalité par-delà les murs de l'école continue de changer.

Compétences pour la vie, compétences pour le travail

Bien que cette discussion ait été principalement axée sur la façon d'aider les élèves à participer au domaine civique en ligne, les compétences qui ont été soulignées ici restent pertinentes dans d'autres domaines. En effet, l'aspect le plus séduisant des ordinateurs et d'Internet est qu'ils forment un pilier qui permet une multitude d'utilisations variées. En particulier, la technologie des réseaux est devenue cruciale en milieu de travail en raison de l'avantage concurrentiel qu'elle confère. Une étude longitudinale des usines canadiennes a démontré que les sociétés qui intègrent efficacement les TIC en milieu de travail dépassent leur concurrence, même en tenant compte des différences suivantes : taille de l'entreprise, investissements en recherche et innovation dans d'autres domaines. En fait, *les investissements dans les technologies de la communication ont augmenté la productivité plus que les investissements dans les machines dédiées à la fabrication de marchandises.*¹⁴⁹

Bien entendu, investir dans les infrastructures ne constitue qu'une partie de l'équation. Les entreprises canadiennes reconnaissent également que les compétences des employés doivent être continuellement actualisées pour exploiter au mieux la technologie des réseaux. Les moyennes et grandes entreprises aussi bien dans le secteur des TIC que hors de celui-ci tiennent à offrir une formation en utilisation du matériel et des logiciels à leurs employés. Ce type de formation est offert le plus fréquemment (entre 61 et 77 % des grandes entreprises le proposent),¹⁵⁰ ce qui souligne la valeur des compétences en TIC dans leur exploitation quotidienne.

Bien que l'innovation dans le domaine des TIC représente un défi pour les travailleurs, qui doivent constamment actualiser leurs compétences, les TIC ont elles-mêmes facilité un apprentissage tout au long de la vie en rendant les renseignements facilement accessibles. En fait, 26 pour cent des jeunes utilisateurs (âgés de 16 à 25 ans) obtiennent une éducation formelle en ligne et 72 pour cent affirment que les ordinateurs les aident à acquérir de nouvelles compétences qui ne sont pas en rapport avec les TIC.¹⁵¹



De nouveaux objectifs pour un programme d'éducation civique au secondaire

À la fin d'un programme d'éducation civique qui inclut le développement de compétences de littératie numérique, les élèves doivent être capables de :

1. Débattre avec d'autres personnes semblables et différentes d'eux-mêmes (par exemple, pairs contre adultes), en personne et par le biais de forums avec la présence d'un médiateur
2. Évaluer la crédibilité de textes politiques et civiques issus de diverses sources (agences de presse, organismes indépendants de surveillance, communiqués de presse du gouvernement, groupes de pression, mouvements populaires) et d'une variété de médias (pages Web, télévision, vidéos amateurs, microblogues)
3. Produire des textes électroniques qui peuvent s'adresser à de multiples publics invisibles
4. Utiliser divers moyens pour transformer le capital social en action civique, si nécessaire
5. Identifier quels dirigeants sont responsables des sujets qui les intéressent et comment influencer leurs décisions
6. Traduire en actions une motivation d'intervention sur une question civique

Rappels pour la planification de programmes d'éducation civique

Les médias numériques constituent une partie essentielle de l'éducation civique, car la majorité de l'information trouvée dans l'arène civique est médiatisée et les interventions le sont également de plus en plus. Les médias numériques représentent aussi un moyen économique et efficace d'améliorer tous les points suivants :

- apprendre aux jeunes à apprécier et à mieux comprendre les fondements de l'histoire en les impliquant d'abord dans les questions d'actualité locale qu'ils trouvent pertinentes (au lieu de se concentrer principalement sur les questions nationales du passé)
- encourager les élèves à débattre et à exercer leur pensée critique par l'étude de textes actuels, contestables, comme des pages Web, des blogues, des bulletins de nouvelles afin de développer la pensée critique – ces compétences peuvent ensuite être appliquées à des textes plus statiques qui font autorité, comme les manuels scolaires
- souligner que la capacité à produire des textes est aussi importante que celle qui permet de les décoder pour devenir un citoyen actif et non pas *seulement informé*
- promouvoir un engagement dans la communauté (mentors adultes, parents, dirigeants civiques, experts) assure davantage l'engagement futur que le confinement en salle de classe
- donner aux jeunes une part plus importante à jouer dans le contenu et la structure des cours en respectant leurs intérêts; plus efficace que d'utiliser un contenu organisé et choisi par les enseignants
- enseigner les compétences spécifiques pour agir *au sein du système démocratique du Canada* est aussi important qu'inculquer les aspects moraux de la citoyenneté



Conclusion

Le type de remaniement de l'enseignement civique proposé dans ce document de réflexion peut, au premier abord, intimider les enseignants. Les enseignants qui ont toujours enseigné l'éducation civique en suivant les livres « à la lettre » pourraient devoir réorienter leur enseignement et éventuellement abandonner bon nombre de cours et d'activités soigneusement planifiés qu'ils utilisent depuis des années. Même si ce remaniement génère du travail supplémentaire pour les enseignants, son objectif ultime est d'apparenter l'éducation civique au style d'engagement civique auquel les jeunes adhèrent spontanément. De nombreuses habitudes des jeunes sont déjà fortement adaptées à un monde médiatisé sans aucune limite ni interruption. Cette génération conservera probablement ces habitudes, même à l'âge adulte, ce qui est bien naturel. Les adultes qui contrôlent l'arène civique ont migré massivement vers des interventions en ligne à cause de leurs nombreux avantages en termes de coût et d'efficacité. Les médias numériques constituent désormais une pierre angulaire du système politique et les jeunes sont déjà enthousiastes à l'idée d'intégrer ces derniers dans leur vie quotidienne. Tenter de canaliser cet enthousiasme afin de le transformer en compétences pour rejoindre les élèves peut sembler être un fardeau supplémentaire pour les enseignants, mais pour les jeunes concernés, aucune solution n'est plus logique.

Références

- Allan, C. (2009). Enquête sociale générale 2008 : certains tableaux sur l'engagement social. 1-88.
- Bachen, C., Raphael, C., Lynn, K., McKee, K., & Philippi, J. (2008). « Civic Engagement, Pedagogy, and Information Technology on Web Sites for Youth ». *Political Communication*, 25(3), 290-310.
- Baldwin, J., & Gellatly, G. (2007). « Capacités d'innovation : utilisation de technologies, croissance de la productivité et rendement des entreprises : résultats des enquêtes canadiennes sur la technologie ». *Division de l'analyse microéconomique (Statistique Canada)*, 11-622-MIF (16), 1-29.
- Banaji, S. (2008). « The trouble with civic: a snapshot of young people's civic and political engagements in twenty-first-century democracies ». *Journal of Youth Studies*, 11(5), 543-560.
- Bennett, W., Wells, C., & Freelon, D. (2009). « Communicating Citizenship Online: Models of Civic Learning in the Youth Web Sphere ». *Civic Learning Online Project Reports*. Visionné le 18 septembre 2009, disponible à : www.engagedyouth.org
- Bennett, W., Wells, C., & Rank, A. (2009). « Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age ». *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120.
- Bers, M. (2008). « Civic Identities, Online Technologies: From Designing Civics Curriculum to Supporting Civic Experiences ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 139-160). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bers, M., & Chau, C. (2006). « Fostering civic engagement by building a virtual city » [version électronique]. *Journal of Computer Mediated Communication [version électronique]*, 11. Visionné le 10 février, disponible de : http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?db=pubmed&cmd=Retrieve&dopt=AbstractPlus&list_uids=11773957658120998084related:xMzK5BuAZaMj.
- Boulianne, S. (2009). « Does Internet Use Affect Engagement? A Meta-Analysis of Research ». *Political Communication*, 26(2), 193-211.
- Boyd, d. (2007). « Why youth ♥ social network sites: The role of networked publics in teenage social life ». Disponible de : D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*: M.I.T. Press.
- Camino, L., & Zeldin, S. (2002). « From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities ». *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220.
- Carpini, M. X. D. (2000). « Gen. com: Youth, civic engagement, and the new information environment ». *Political Communication*, 17(4), 341-349.
- Chareka, O., & Sears, A. (2006). « Civic Duty: Young People's Conceptions of Voting as a Means of Political Participation ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 521-540.
- Chowhan, J. (2005). « Qui assure la formation? Les industries de haute technologie ou les établissements de haute technologie? ». *Division de l'analyse microéconomique (Statistique Canada)*, 11-622-MIF(6), 1-63.
- Claes, E., Hooghe, M., & Stolle, D. (2009). « The Political Socialization of Adolescents in Canada: Differential Effects of Civic Education on Visible Minorities ». *Canadian Journal of Political Science*, 42(3), 613-636.
- Coleman, S. (2008). « Doing IT for themselves: Management versus autonomy in youth e-citizenship ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 189-206). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Coles, R. (1986). *The political life of children*. Boston: Atlantic Monthly Press.
- Cramer, M., Zutty, D., Foucault, B., Huffaker, D., Derby, D., & Cassell, J. (2007). « Everything in Moderation: The Effects of Adult Moderators in Online Youth Communities ». *Proceedings of 3rd International Conference on Communities and Technologies*.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). « Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England ». *Comparative Education*, 41(4), 389-410.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). « Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23.
- Doyle, M., Gunn, T., & Mazzucco, L. (2006). « Student Vote 2006: Planting the Seeds of Citizenship ». *Education Canada*, 46(3), 36-45.
- Electronic_Frontier_Foundation, & Online_Policy_Group. (le 26 juin 2003). « Internet blocking in public schools: A study on Internet access in educational institutions ». Visionné le 1 mai 2010, disponible de : <http://www.eff.org/>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). « The benefits of Facebook" friends:" social capital and college students' use of online social network sites » [version électronique]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, article 1 disponible de : <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>.
- Evans, M. (2006). « Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 410-435.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. (2007). « Identifying best practices in civic education: Lessons from the Student Voices Program ». *American Journal of Education*, 114(1), 75-100.
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2006). « Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations ». *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- Galston, W. (2001). « Political knowledge, political engagement, and civic education ». *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). « Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? ». *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830.
- Garrett, R. (2006). « Protest in an information society: A review of literature on social movements and new ICTs ». *Information, Communication & Society*, 9(2), 202-224.
- Gidengil, E., Blais, A., Nevitte, N., & Nadeau, R. (2003). « Turned off or tuned out? Youth participation in politics ». *Electoral Insight*, July, 1-6.
- Grant, K. (le 19 janvier 2010). « The new library: 'not just about books anymore' ». *The Globe and Mail*. Visionné le 10 mai 2010, disponible de : <http://www.theglobeandmail.com/news/national/toronto/the-new-library-not-just-about-books-anymore/article143699/>
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). « What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental

- experiences ». *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Heath, J. (2002). « Citizenship Education and Diversity ». *Education Canada*, 42(3), 4-7.
- Henderson, A., Brown, S. D., Pancer, S. M., & Ellis-Hale, K. (2007). *Mandated Community Service in High School and Subsequent Civic Engagement: The Case of the Double Cohort in Ontario, Canada*.
- Hillman, D. (1999). « A new method for analyzing patterns of interaction ». *American Journal of Distance Education*, 13(2), 37-47.
- Hodas, S. (1993). « Technology refusal and the organizational culture of schools » [version électronique]. *Education policy analysis archives*, 1. Visionné le 1 mai 2010, disponible de : <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>.
- Hu, W. (le 27 avril 2010). « In New Jersey, a civics lesson in the Internet age ». *New York Times*. Visionné le 28 avril 2010, disponible de : <http://www.nytimes.com/2010/04/28/nyregion/28jersey.html>
- Ipsos-Reid. (2010). « The Ipsos Canadian Inter@ctive Reid Report ». Visionné le 12 mai 2010, disponible de : <http://www.ipsos.ca/reid/interactive/>
- Ito, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jablon, R. (le 27 mars 2006). « School walkouts continue in California to protest immigration law ». *SFGate*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture : where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2006). « Building social capital for civic and political engagement: The potential of high-school civics courses ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 29(2), 387 (322)-409.
- Kahne, J., Middaugh, E., & Evans, C. (2008). « The civic potential of video games ». (Livre blanc pour le The John D. and Catherine T. McArthur Foundation). Visionné le 10 novembre 2009, disponible de : http://civicsurvey.org/White_paper_link_text.pdf.
- Kean, L. G. (2008). « Teens, video games, and civics ». *Pew internet and American life project*, 1-76.
- La Presse Canadienne. (le 25 novembre 2008). « McGuintry will reach out to young drivers on Facebook ». *Toronto Star*. Visionné le 12 mai 2010, disponible de : <http://www.thestar.com/article/543011>
- Levine, P. (2008). « A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 119-138). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Livingstone, S. M. (2003). « The changing nature and uses of media literacy ». <http://european-mediaculture.org>
- Livingstone, S. M. (2007). « The challenge of engaging youth online: contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites ». *European Journal of Communication*, 22(2), 165.
- Livingstone, S. M. (2008a). « Engaging With Media-A Matter of Literacy? ». *Communication*, 1, 51-62.
- Livingstone, S. M. (2008b). « Internet literacy: young people's negotiation of new online opportunities ». Disponible de : T. McPherson (Ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected* (pp. 101-122). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Livingstone, S. M., & Helsper, E. (2007). « Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide ». *New Media & Society*, 9 (4), 671-696.
- Longford, G. (2005). « Community networking and civic participation in Canada: A background paper (working paper no. 2 prepared for Canadian Research Alliance for Community Innovation and Networking) ». Visionné le 7 novembre 2009, disponible de : www.cracin.ca
- Luppini, R. (2007). « Review of computer mediated communication research for education ». *Instructional Science*, 35(2), 141-185.
- MacKinnon, M., Pitre, S., & Watling, J. (2007). « Lost in Translation: (Mis) Understanding Youth Engagement - synthesis report ». *Tracer la voie pour une participation des jeunes à la vie civique et politique*. Visionné le 15 septembre 2009, disponible de : www.cprn.org
- Marlow, I. (2010). « Companies urged to help Ottawa bridge 'digital divide' ». *The Globe and Mail*. Visionné le 10 mai 2010, disponible de : <http://www.theglobeandmail.com/news/technology/companies-urged-to-help-ottawa-bridge-digital-divide/article1533810/>
- McCaughy, M., & Ayers, M. D. (2003). *Cyberactivism : online activism in theory and practice*. New York: Routledge.
- Micheletti, M., & Stolle, D. (2008). « Fashioning social justice through political consumerism, capitalism, and the internet ». *Cultural Studies*, 22 (5), 749-769.
- Michelsen, E., Zaff, J., & Hair, E. (2001). « Civic engagement programs and youth development: A synthesis ». *Préparé pour le Edna McConnell Clark Foundation. Washington, DC: Child Trends*.
- Montgomery, K., Gottlieb-Robles, B., & Larson, G. (2004). « Youth as e-citizens: Engaging the digital generation - full report ». *The Center for Social Media Research Report*. Visionné le 14 octobre 2009, disponible de : <http://www.centerforsocialmedia.org/ecitizens/youthreport.pdf>
- O'Brien, J. (2008). « Are We Preparing Young People for 21st-Century Citizenship With 20th-Century Thinking? A Case for a Virtual Laboratory of Democracy ». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 125-157.
- O'Neill, B. (2007). « Indifferent or just different? The political and civic engagement of young people in Canada ». *Tracer la voie pour une participation des jeunes à la vie civique et politique*. Visionné le 15 septembre 2009, disponible de : www.cprn.org
- Olsson, T. (2008). « For activists, for potential voters, for consumers: three modes of producing the civic web ». *Journal of Youth Studies*, 11 (5), 497-512.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K. (2008). « Schools as incubators of democratic participation: building long-term political efficacy with civic education ». *Applied Developmental Science*, 12(1), 26-37.
- Pasek, J., Kenski, K., Romer, D., & Jamieson, K. (2006). « America's youth and community engagement: How use of mass media is related to civic activity and political awareness in 14- to 22-year-olds ». *Communication Research*, 33(3), 115.
- Pettingill, L. (2008). « Engagement 2.0? How the New Digital Media Can Invigorate Civic Engagement [version électronique] ». *gnovis*, 8. Visionné le 10 février 2010 disponible de : www.gnovisjournal.org.
- Premsky, M. (2001a). « Digital natives, digital immigrants ». *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Premsky, M. (2001b). « Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they

- really think differently? ». *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Quintelier, E. (2008). « Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member or the Environmental Activist?: Young People, Voluntary Engagement and Political Participation ». *Acta Sociologica*, 51(4), 355-370.
- Raynes-Goldie, K., & Walker, L. (2008). « Our space: Online civic engagement tools for youth ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 161-188). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Réseau Éducation-Médias . (2005). « Phase II Sondage des élèves. *Jeunes Canadiens dans un monde branché* ». Visionné le 5 mars 2008, disponible de: www.media-awareness.ca/francais
- Rheingold, H. (2008). « Using participatory media and public voice to encourage civic engagement ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 97-118). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2009). « Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds ». *Report by the Kaiser Family Foundation*, 1-85.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Shah, D., McLeod, J. M., & Lee, N. (2009). « Communication Competence as a Foundation for Civic Competence: Processes of Socialization into Citizenship ». *Political Communication*, 26(1), 102-117.
- Sharples, M., Graber, R., Harrison, C., & Logan, K. (2009). « E-safety and Web 2.0 for children aged 11-16 ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 70-84.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality : on the rise of the mediapolis*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.
- Smith, A., Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H. (2009). « The Internet and Civic Engagement ». *Pew internet and American life project*, 1-66.
- Smith, E. S. (1999). « The Effects of Investments in the Social Capital of Youth on Political and Civic Behavior in Young Adulthood: A Longitudinal Analysis ». *Political Psychology*, 20(3), 553-580.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). « Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis ». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434-445.
- Steinkuehler, C., & Williams, D. (2006). « Where Everybody Knows Your (Screen) Name: Online Games as "Third Places" ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4).
- Thibault, A., Albertus, P., & Fortier, J. (2007). « Rendre compte et soutenir l'action bénévole des jeunes ». *Tracer la voie pour une participation des jeunes à la vie civique et politique*. Visionné le 15 septembre 2009, disponible de : www.cprn.org
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2009). « Why Virtual Worlds Can Matter ». *International Journal of Learning and Media*, 1(1), 37-49.
- Torney-Purta, J. (2002). « The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries ». *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). « Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen ». *Report*.
- Turcotte, A. (2007). « 'What Do You Mean I Can't Have a Say?' Young Canadians and Their Government ». *Tracer la voie pour une participation des jeunes à la vie civique et politique*. Visionné le 15 septembre 2009, disponible de : www.cprn.org
- Veenhof, B., Clermont, Y., & Sciadas, G. (2005). « Littératie et technologies numériques : liens et résultats ». *Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique (Statistique Canada)*, 56F0004MIF(12), 1-34.
- Veenhof, B., Wellman, B., Quell, C., & Hogan, B. (2008). « Répercussions de l'utilisation d'Internet par les Canadiens sur la vie sociale et la participation communautaire ». *Série sur la connectivité de Statistique Canada* (décembre).
- Vician, C., & Brown, S. (2000). « Unraveling the message quilt: A case-study examination of student interaction in computer-based communication assignments ». *Computers and Composition*, 17(2), 211-229.
- Ward, J. (2008). « The online citizen-consumer: addressing young people's political consumption through technology ». *Journal of Youth Studies*, 11(5), 513-526.
- Warschauer, M. (2002). « Reconceptualizing the digital divide » [Version électronique]. *First Monday*, 7. Visionné le 20 mai 2010 disponible de : <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/rt/printerFriendly/967/888>.
- Westheimer, J. (2008). « What Kind of Citizen? Democratic Dialogues in Education ». *Education Canada*, 48(3), 6-10.
- Whyte, C. (2006). « Just Cause: today's activism ». *MTV Think! Research series*. Visionné le 25 novembre 2009, disponible de : www.research.mtv.com
- Xenos, M., & Foot, K. (2008). « Not Your Father's Internet: The Generation Gap in Online Politics ». Disponible de : W. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: How Media Can Engage Youth* (pp. 51-70). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Zaff, J., Moore, K., Papillo, A., & Williams, S. (2003). « Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes ». *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-628.
- Zamaria, C., & Fletcher, F. (2007). « Canada Online! The Internet, media and emerging technologies: Uses, attitudes, trends and international comparisons -- year two report ». *Report by the Canadian Internet Project*. Visionné le 13 mai 2010, disponible de : <http://ciponline.ca/en/publications.htm>
- Zucker, A. A., & Light, D. (2009). « Laptop Programs for Students ». *Science*, 323(69), 82-85.

Apostilles

1. (Turcotte, 2007)
2. (Torney-Purta, 2002; Torney-Purta, Lehman, Oswald, & Schulz, 2001)
3. (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008; E. S. Smith, 1999)
4. (Feldman, Pasek, Romer, & Jamieson, 2007; Galston, 2001)
5. (Chareka & Sears, 2006)
6. (Rheingold, 2008; Whye, 2006)
7. (Réseau_Éducation-Médias, 2005)
8. (Réseau_Éducation-Médias, 2005; Zamaria & Fletcher, 2007)
9. (Davies & Issitt, 2005; Evans, 2006)
10. (Claes, Hooghe, & Stolle, 2009; Feldman et al., 2007; Henderson, Brown, Pancer, & Ellis-Hale, 2007; Kahne, Chi, & Middaugh, 2006; Michelsen, Zaff, & Hair, 2001)
11. (Banaji, 2008)
12. (Gidengil et al., 2003)
13. (Allan, 2009)
14. (MacKinnon, Pitre, & Watling, 2007)
15. (Camino & Zeldin, 2002; Thibault, Albertus, & Fortier, 2007)
16. (Allan, 2009)
17. (Garrett, 2006; McCaughey & Ayers, 2003; Montgomery, Gottlieb-Robles, & Larson, 2004)
18. (Livingstone, 2007; Xenos & Foot, 2008)
19. (Bachen, Raphael, Lynn, McKee, & Philippi, 2008; Bennett, Wells, & Freelon, 2009; Livingstone, 2007; Xenos & Foot, 2008)
20. (Longford, 2005)
21. (O'Brien, 2008)
22. (Pasek, Kenski, Romer, & Jamieson, 2006)
23. (Kean, 2008)
24. (Boulianne, 2009)
25. (Boulianne, 2009; A. Smith, Schlozman, Verba, & Brady, 2009; Zamaria & Fletcher, 2007)
26. (Olsson, 2008; Ward, 2008; Zamaria & Fletcher, 2007)
27. (Veenhof, Wellman, Quell, & Hogan, 2008)
28. (Michelsen et al., 2001)
29. Dane les tentative expérimentales des programmes d'éducation civique *Student Voices* aux États-Unis, la délibération sur des textes politiques dans les médias pendant une session a engendré un meilleur suivi des actualités (+0.12) et un accroissement des connaissances politiques (+0,223)(Feldman et al., 2007).
30. (Pasek, Feldman, Romer, & Jamieson, 2008)
31. (Shah, McLeod, & Lee, 2009, p. 114)
32. (Bennett, Wells, & Rank, 2009)
33. Ibid.
34. (Coleman, 2008)
35. (Micheletti & Stolle, 2008; Pettingill, 2008)
36. (Coleman, 2008; MacKinnon et al., 2007)
37. (Putnam, 2000)
38. (Livingstone & Helsper, 2007; Warschauer, 2002)
39. (Livingstone, 2003, 2008a, 2008b)
40. Cette figure a été développée par le Réseau_Éducation-Médias et se fonde sur les modèles issus du rapport « Report of the Digital Britain Media Literacy Working Group » (March 2009), DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy (2005), et Jenkins et al., (2006) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>
41. (Livingstone, 2008b)
42. (Prensky, 2001a, 2001b)
43. (Marlow, 2010; Zamaria & Fletcher, 2007)
44. (Plante & Beattie, 2004)
45. (Zamaria & Fletcher, 2007)
46. (Ipsos-Reid, 2010)
47. (Grant, 2010)
48. (Bell, 2005; Longford, 2005)
49. Sondage de Microsoft/Youthography sur la sécurité dans l'Internet., 2009
50. (Ipsos-Reid, 2010)
51. (Rideout, Foehr, & Roberts, 2009)
52. (Boulianne, 2009)
53. (A. Smith et al., 2009)
54. (Zamaria & Fletcher, 2007)
55. (A. Smith et al., 2009)
56. (Banaji, 2008)
57. (Pasek et al., 2006)
58. Ibid.
59. (Torney-Purta et al., 2001)
60. (Veenhof et al., 2008)
61. Ibid
62. (Zamaria & Fletcher, 2007)
63. (Veenhof et al., 2008)
64. Ibid
65. Ibid
66. (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Steinfield, Ellison, & Lampe, 2008)
67. (A. Smith et al., 2009, p. 51)
68. (Zamaria & Fletcher, 2007, p. 230)
69. (Jablon, 2006)
70. (Hu, 2010)
71. (La Presse Canadienne, 2008)
72. (Zamaria & Fletcher, 2007)
73. (Kean, 2008)
74. (Kean, 2008)
75. (Kahne, Middaugh, & Evans, 2008)
76. (Thomas & Brown, 2009)
77. (boyd, 2007; Steinkuehler & Williams, 2006)
78. (Zamaria & Fletcher, 2007)
79. Un wiki décrivant partiellement de développement de Zora's est disponible à l'adresse : <http://wikis.uit.tufts.edu/confluence/display/ZoraHelp/Home>
80. (Bers, 2008; Bers & Chau, 2006)
81. Vous pouvez accéder en ligne a TakingITGlobal can à l'adresse : <http://www.tigweb.org/>
82. (Raynes-Goldie & Walker, 2008)
83. (Heath, 2002)
84. (Claes et al., 2009)
85. (Westheimer, 2008)
86. (Henderson et al., 2007)
87. (Camino & Zeldin, 2002; Carpini, 2000; Thibault et al., 2007)
88. (Davies & Issitt, 2005)
89. (Evans, 2006)
90. (Coleman, 2008)
91. (Bennett, Wells, & Rank, 2009)
92. (Coleman, 2008)
93. (Westheimer, 2008)
94. (Coleman, 2008; Kahne et al., 2006)
95. (Feldman et al., 2007; Kahne et al., 2006; Michelsen et al., 2001; Pasek et al., 2008; Shah et al., 2009)
96. (Feldman et al., 2007)
97. (Evans, 2006)
98. (Claes et al., 2009; Kahne et al., 2006; Michelsen et al., 2001)
99. (Doyle, Gunn, & Mazzucco, 2006)
100. (Feldman et al., 2007; Kahne et al., 2006; Shah et al., 2009)
101. (Pasek et al., 2008)
102. (Kahne et al., 2006)
103. (Galston, 2001; Henderson et al., 2007; Kahne et al., 2006; Michelsen et al., 2001)
104. (Coleman, 2008)
105. (Hu, 2010; Jablon, 2006)
106. (Coleman, 2008)

107. (Fredricks & Eccles, 2006; Gardner et al., 2008; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; E. S. Smith, 1999; Zaff, Moore, Papillo, & Williams, 2003)
108. (Hansen et al., 2003)
109. (Bachen et al., 2008; Garrett, 2006; Jenkins, 2006; McCaughey & Ayers, 2003; Montgomery et al., 2004; Pettingill, 2008)
110. (Hodas, 1993)
111. (Zucker & Light, 2009)
112. (Electronic_Frontier_Foundation & Online_Policy_Group, 2003)
113. (Sharples, Graber, Harrison, & Logan, 2009)
114. (Silverstone, 2007)
115. (Davies & Issitt, 2005; Evans, 2006; O'Brien, 2008)
116. (Zamaria & Fletcher, 2007)
117. (Media_Awareness_Network, 2005)
118. (Gidengil et al., 2003)
119. (Hansen et al., 2003; E. S. Smith, 1999)
120. (Ito, 2010; Jenkins, 2006)
121. (Pettingill, 2008; Quintelier, 2008)
122. (Fredricks & Eccles, 2006; Gardner et al., 2008; E. S. Smith, 1999; Zaff et al., 2003)
123. (Claes et al., 2009)
124. (Feldman et al., 2007; Pasek et al., 2008)
125. (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000)
126. (Chareka & Sears, 2006; Coles, 1986)
127. (Davies & Issitt, 2005)
128. (Claes et al., 2009)
129. (Kahne et al., 2006)
130. (Galston, 2001)
131. (Bennett, Wells, & Rank, 2009; Coleman, 2008)
132. (Feldman et al., 2007; Kahne et al., 2006)
133. (Feldman et al., 2007; Shah et al., 2009)
134. (Feldman et al., 2007)
135. (Shah et al., 2009)
136. (Davies & Issitt, 2005; Evans, 2006)
137. (Kahne et al., 2006)
138. (Levine, 2008; O'Brien, 2008)
139. (Evans, 2006)
140. (E. S. Smith, 1999)
141. (Hansen et al., 2003)
142. (Jenkins, 2006)
143. (Luppigini, p. 169)
144. (Shah et al., 2009)
145. (Hillman, 1999)
146. (Cramer et al., 2007)
147. Ibid
148. (Vician & Brown, 2000)
149. (Baldwin & Gellatly, 2007)
150. (Chowhan, 2005)
151. (Veenhof, Clermont, & Sciadas, 2005)



Réseau Éducation-Médias © 2011

950, avenue Gladstone, Bureau 120, Ottawa, ON Canada K1Y 3E6
Téléphone : 613-224-7721 Sans Frais : 1-800-896-3342 (au Canada) Télécopieur : 613-761-9024
Courriel : infos@education-medias.ca