

Évaluer l'éducation aux médias

Vers le repérage des effets d'une pédagogie

Par Thierry De Smedt

Thierry de Smedt est chargé de cours au Département de communication de l'Université catholique de Louvain, à Louvain-la-Neuve, Belgique. Il effectue ses recherches au sein du groupe de recherche en médiation des savoirs. Il collabore depuis plusieurs années à l'évaluation des effets de l'éducation aux médias menée par le CLEMI.

Qu'est-ce qu'un média ?

Un média est avant tout, comme l'écrit parfois le philosophe et médiologue Daniel Bounoux, un "entre-deux". Ni chose ordinaire, ni personne, le média cumule des qualités attribuables aux choses et des qualités attribuables aux personnes.

Définition générale du terme média

Nous proposons de définir le média par le respect de trois critères :

- le caractère social, c'est-à-dire propre à dimension collective;
- le caractère signifiant, c'est-à-dire la capacité de porter un message et, au-delà, de produire des effets culturels sur la société ou ses parties;
- et le caractère technique, c'est-à-dire la mise en œuvre de procédés plus ou moins complexes de fabrication.

Par conséquent, sera média, ce qui répondra simultanément à ces trois critères.

Quelques exemples rendront peut-être la définition plus claire. La presse est un média, puisqu'elle répond aux trois critères. C'est un phénomène social, puisqu'elle s'étend à de larges groupes de publics, traversant en quelque sorte la société. Elle possède la capacité de signifier, c'est-à-dire de représenter des éléments du réel ou de l'imaginaire au moyen des langages du texte et de l'image. Elle implique enfin la mise en œuvre de techniques : recueillir l'information, la rédiger, la mettre en page, l'imprimer, la diffuser et la lire.

Notre définition fait aussi apparaître comme média d'autres phénomènes moins traditionnellement considérés comme tels. C'est le cas, par exemple, des musées ou des jouets. À la limite, le jardinage, la cuisine ou la brasserie peuvent aussi être abordés comme des médias pour élucider les dimensions importantes de notre vie en société.

Qu'est-ce que l'éducation aux médias ?

Finalités

Éduquer aux médias, c'est rendre chaque jeune capable de comprendre la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il est le destinataire de messages médiatiques.

C'est le rendre apte à être un lecteur, un auditeur, un spectateur actif vis-à-vis des médias, capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir de n'importe quel type de document médiatique et particulièrement de document audiovisuel.

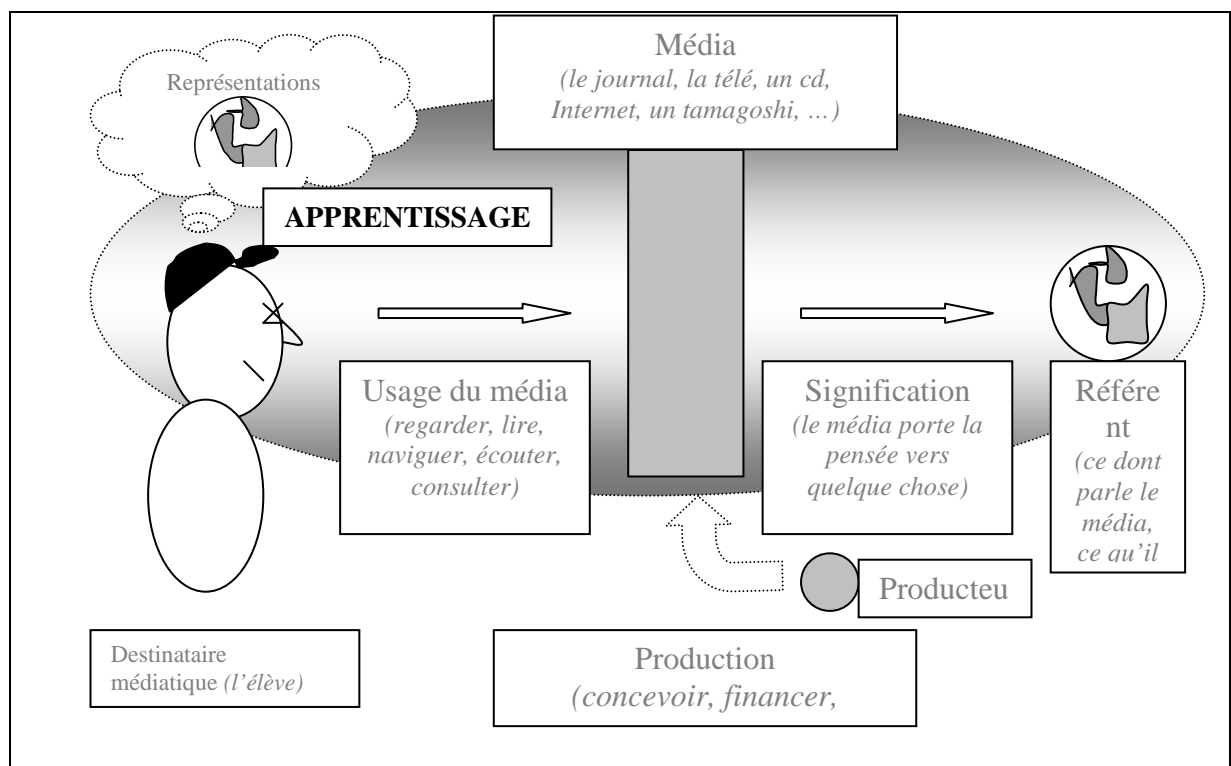
Ce qui est donc recherché, à travers l'éducation aux médias, c'est essentiellement un renforcement de la réflexivité du jeune vis-à-vis des médias : un mouvement de prise de distance par rapport à l'expérience médiatique ordinaire et l'exercice d'un regard créatif sur le média.

Moyens

Le passage de l'éducation par les médias à l'éducation aux médias bouleverse le processus de l'enseignement en conduisant l'élève à adopter une position plus surplombante vis-à-vis de la communication médiatique. L'éducation aux médias n'est pas réductible à ce que certains éducateurs ont appelé « alphabétisation médiatique », c'est-à-dire un décodage optimal des messages médiatiques. Préciser ce nouveau processus oblige à examiner le changement de niveau d'analyse auquel l'élève se trouve conduit et à distinguer nettement deux expressions souvent confondues : l'éducation par les médias et l'éducation aux médias.

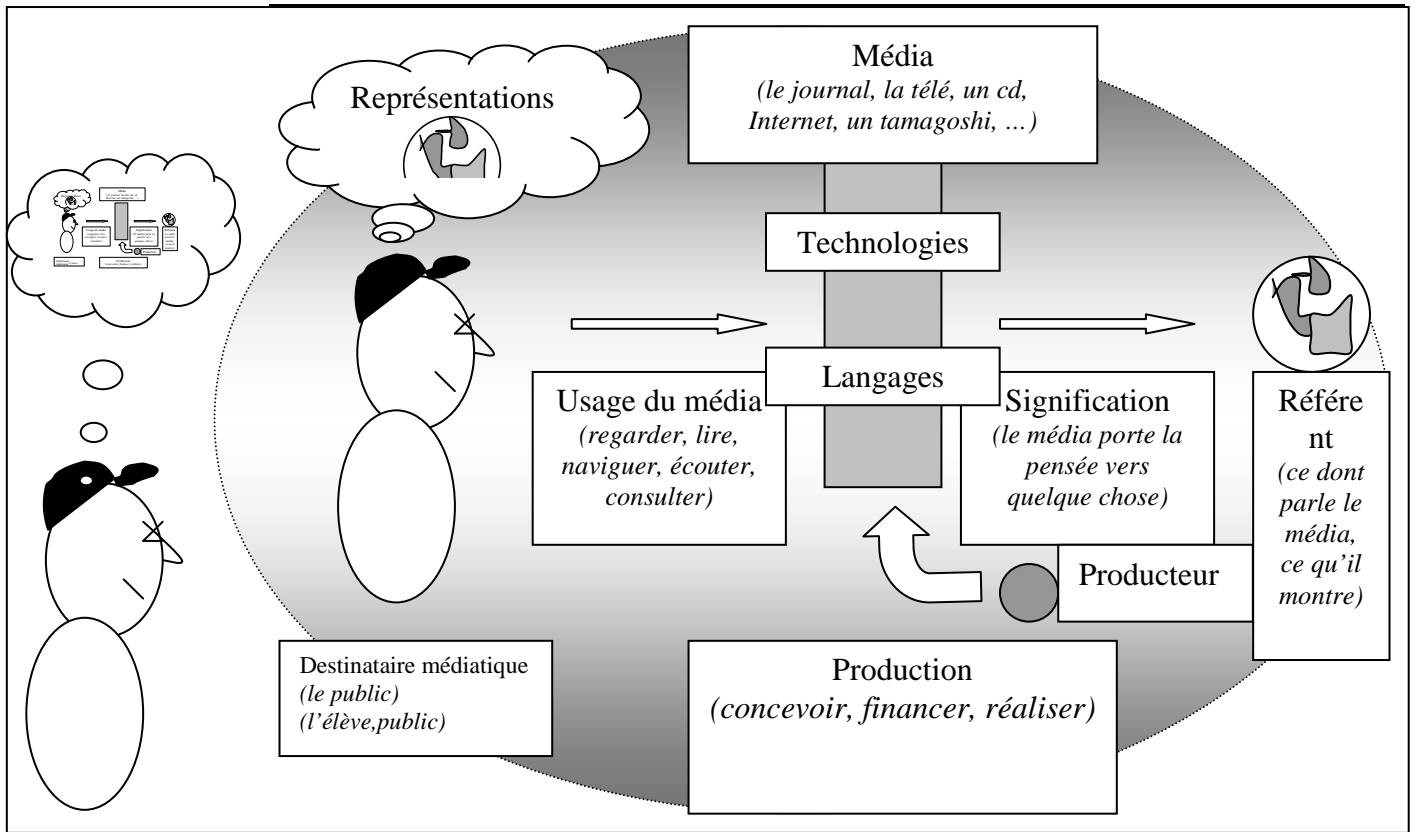
Dans l'éducation par les médias, pratiquée assez souvent en classe, l'élève se trouve placé devant un message médiatique (un texte de presse, une affiche, un film, une musique, un jeu informatique, ...) destiné à produire ce que les psychopédagogues appellent des apprentissages.

Cette situation (l'éducation par les médias) peut être figurée au moyen du schéma suivant.



L'élève est le destinataire du message médiatique véhiculé par le média et apprend en intériorisant les informations apportées par celui-ci. Or, le propre des médias contemporains, qui associent sons et images, est que le spectateur perçoit ce que montre le média comme si le média était *transparent*. Pour lui, l'information semble se raconter d'elle-même. Les photos « collent » naturellement au texte. Image, cadrage, montage, commentaire, bruitage forment un tout perceptif qui n'est aucunement perçu comme un assemblage technique. Dans la perception médiatique en œuvre dans l'éducation par les médias, des notions telles que contenant et contenu médiatiques, forme et substance médiatiques ne sont pas mises en évidence aux yeux de l'élève. En cela l'éducation *par* les médias se rapproche de la réception médiatique ordinaire que nous vivons dans notre vie quotidienne : le média opère comme une fenêtre ouverte sur le monde dont il parle.

Au contraire, l'éducation *aux* médias vise à ce que l'élève distingue plus nettement les dimensions occultées par la perception médiatique ordinaire : le niveau de ce dont parle le média (*le contenu, la substance, l'information*, selon différentes terminologies) et le processus de communication médiatique par lequel le contenu est mis en forme, diffusé et perçu. Ces prises de conscience sont censées amener l'élève, d'une part, à prendre en compte un ensemble de notions nouvelles relatives aux mécanismes de la communication médiatique ; et, d'autre part, à développer une attention nouvelle à son propre état de récepteur. La figure suivante schématise le changement de niveau de perception auquel l'éducation *aux* médias conduit l'élève.



contenu médiatique, pour développer sa perception et son interprétation du message médiatique. Ces éléments sont, par exemple les thèmes que le British Film Institute a identifiés comme constitutifs de l'éducation aux médias et qui ont été présentés en ouverture de séance par Winston Emery.

- Le producteur : qui fabrique le média et le distribue ?
- Le public : à qui le média est-il destiné, qui le consomme ?
- La technologie : quel(s) système(s) technique(s) est (sont) utilisés par ce média ?
- Les représentations : comment se trouve représenté ce que montre le média ou ce dont il parle ?
- Le langage : quel est ou quels sont les langages qui sont utilisés dans le média étudié et quels en sont les caractéristiques ?
- Le genre : à quel genre médiatique appartient le média étudié ? Ce thème ne se réfère pas à une théorie particulière des genres médiatiques, mais vise à ce que l'élève effectue des classements intuitifs en comparant un média à d'autres qu'il connaît.

De l'éducation aux médias à l'évaluation de ses effets

L'éducation aux médias a connu, durant ces vingt dernières années, une progression indéniable dans les activités des enseignants. Pratiquée sous différentes formes et à travers différentes pédagogies, elle évolue au fil des initiatives et des tentatives des enseignants. Sa mise en œuvre résulte moins de la pression des programmes scolaires que du cheminement individuel ou collectif d'enseignants que le travail sur les médias intéresse pour diverses raisons. C'est dans ce contexte que le CLEMI a entrepris, depuis septembre 1994, une réflexion sur l'évaluation des actions entreprises dans le domaine des médias par un certain nombre d'enseignants se réclamant de l'éducation aux médias et des réseaux académiques du Clemi.

Le travail sur les médias à l'école suscite bien des espoirs auprès des enseignants qui s'y investissent avec enthousiasme et méthode. La qualité de leur engagement et de leurs activités ne saurait cependant dispenser d'un regard attentif sur les résultats de cette éducation aux médias.

La place prépondérante que les élèves tiennent dans ce processus, en particulier à travers l'appropriation des thématiques abordées, ne permet jamais, a priori, - mais cela est vrai de toute relation éducative - d'être sûr des évolutions ou des acquisitions qui s'opèrent. Qu'ont-ils découvert ? En quoi leur relation aux médias est-elle modifiée ? Quels liens établissent-ils entre cette éducation aux médias et les apprentissages scolaires ? Autant de questions qui ne peuvent trouver de réponses ni spontanées ni uniques et qui méritent que l'on essaie d'y voir plus clair.

L'évaluation s'envisage donc ici de façon prospective plutôt que comme un bilan arrêté.

Elle peut permettre à partir des réponses recueillies de mieux cerner où se situent les difficultés de compréhension, d'identifier ce qui se passe entre enseignants et élèves et, par la suite, de réorienter certaines activités ou d'aborder certaines notions de manière plus pertinente.

La recherche a été menée par un groupe de quatre personnes.

Celui-ci comprend :

- Évelyne Bevort, directrice déléguée du Clemi,
- Thierry De Smedt, chargé de cours au département de communication de l'Université catholique de Louvain (à Louvain-la-Neuve), qui y enseigne l'éducation aux médias et avait auparavant dirigé l'évaluation d'un projet belge intitulé "Télécole" initié par la Fondation Roi Baudouin,
- Hélène Cardy et Isabelle Garcin-Marrou, étudiantes en doctorat à l'université Paris III en Sciences de l'Information et de la Communication, qui ont achevé leurs doctorats parallèlement à ce travail.

La recherche a fait apparaître différents schémas d'évolution sur la relation enfants-médias, notamment à travers ce que nous avons appelé des « compétences spectatorielles », c'est-à-dire des capacités propres à la réflexion du jeune sur les médias dans leurs diverses dimensions, à partir de sa situation propre de destinataire médiatique : spectateur, lecteur, joueur, etc.

Les résultats de l'observation (en 1994-95) de cinq sites scolaires pratiquant l'éducation aux médias montre des évolutions sensibles en ce domaine¹ : les élèves développent de nouvelles compétences de spectateurs, ils participent davantage à la vie de la classe et s'investissent mieux dans une école souvent rébarbative. Toutefois, certaines compétences se développent plus que d'autres et la comparaison entre médias écrits et audiovisuels suggère que la progression varie suivant le média étudié en classe. La diversité des résultats ponctuels invite cependant à ne pas se contenter de généralités. Les actions sont incontestablement perfectibles et les principes ont intérêt à être remis en question en vue d'affiner les options parfois stéréotypées qu'ils portent. Il existe ainsi un débat permanent sur la part respective, en éducation aux médias, du domaine notionnel, fondé sur des connaissances thématiques, et celle de l'expérience vécue avec sensibilité et disponibilité. D'autres "couples problématiques" existent également : celui de l'analyse et de la production, celui de l'imitation des professionnels et de la critique des médias, celui du descriptif et de l'éthique, etc... Toutes ces questions méritent encore d'être débattues en vue de faire évoluer l'éducation aux médias, pratiquée souvent aujourd'hui de manière plutôt intuitive.

L'évaluation et le pilotage d'un enseignement : un point de vue particulier

Pour les enseignants, insérer dans l'enseignement des médias une dimension évaluative apporte un outil de pilotage de l'enseignement.

Cette évaluation n'est donc ni formative ni sommative. Elle vise avant tout à éclairer l'enseignant sur la réalisation de ses objectifs. On pourrait la qualifier de régulation de processus. Sa vocation est d'ailleurs d'évoluer en parallèle avec la pratique de l'éducation aux médias, mise en place par l'enseignant. Par conséquent, ses méthodes devront correspondre au mieux aux particularités des différentes pratiques éducatives propres à chaque enseignant ou équipe d'enseignants.

Il est impossible de décrire, dans l'espace d'un article, l'éventail de ces méthodes. Ce qui sera tenté dans les lignes qui suivent, c'est de mettre en évidence les modifications qui apparaissent dans la manière dont des élèves construisent des raisonnements face aux médias, dès lors qu'ils ont bénéficié d'une éducation aux médias.

Nous limiterons notre approche à l'identification d'effets qu'un questionnaire, soumis aux élèves en début et en fin d'année, fait apparaître.

Le protocole d'observation est basé sur la présentation d'une trentaine de questions construites à partir d'hypothèses sur les effets possibles de l'éducation aux médias.

¹ BEVORT Évelyne, DE SMEDT Thierry, CARDY Hélène, GARCIN-MARROU Isabelle: "Évaluation des pratiques en éducation aux médias, tome 1 : cinq situations considérées comme pilotes" , 1999, CLEMI, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 151 pages.

Dans certains sites scolaires, notamment ceux qui sont décrits dans la recherche déjà mentionnée ("Évaluation des pratiques en éducation aux médias, tome 1 : cinq situations considérées comme pilotes"), les questionnaires ont été présentés à chaque élève, individuellement. Ce système a malheureusement fait apparaître que de nombreux élèves du début du cycle secondaire éprouvent un réel embarras face à un questionnaire individuel. Il a par conséquent été décidé de leur soumettre un questionnaire collectif. Celui-ci est administré par l'enseignant et les réponses du groupe sont enregistrées puis retranscrites. Cette modalité a notamment pour conséquence de solliciter non pas des réponses individuelles, mais des réactions collectives. Ce sont donc moins les « performances » individuelles qui apparaissent ici, que des interactions entre les élèves en vue d'élaborer collectivement les réponses qui semblent réunir l'assentiment des élèves. Cette forme de réponse au questionnaire n'est absolument pas en contradiction avec les objectifs de l'évaluation, puisque celle-ci ne vise pas à mesurer la progression de chaque élève en particulier.

Que peut-on observer ?

Nous nous pencherons ici, à titre d'illustration, sur les résultats observables auprès d'une classe de quatrième année SEGPA observée en 1997-98². Les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas être généralisés. Ce qui compte ici, c'est de montrer, à partir d'un cas particulier, le type d'évolution perceptible entre l'avant et l'après de l'éducation aux médias, pratiquée par l'enseignante.

Le questionnaire initial a été passé suite à la présentation aux élèves d'une séquence extraite du J.T. de *France 2*, consacrée au «positionnement commercial des saxophones Selmer», diffusée initialement le 28 août 1997 à 20 H.

Le questionnaire final a été passé suite à la présentation aux élèves d'une séquence extraite du J.T. de *France 2*, consacrée à l'envoi de la sonde «Lunar Prospector», diffusée en avril 1998.

Les questions posées sont pratiquement identiques. Rappelons qu'elles ne portent pratiquement pas sur le contenu des séquences, même si les réponses s'y référeront inévitablement. Elles cherchent à cerner le regard que les élèves portent sur les médias.

La place manque pour reprendre l'ensemble des réponses apportées par les élèves. Nous ne reprenons ici que le synoptique des interprétations que l'équipe de recherche a construit en analysant les réponses et en les interprétant en fonction des domaines de compétences dont elles sont les indices.

Questions	Réponses au questionnaire de début d'année	Réponses au questionnaire de fin d'année	Évolution
Q.1 <i>Est-ce que vous lisez les journaux ?»</i>	Aucun journal n'est cité. <i>La Voix du Nord</i> et <i>Le Galibot</i> - journal gratuit de la région - sont cités lorsque l'enseignant demande des précisions.	Tous les élèves déclarent lire un ou des journaux. Vrai ou faux ; la lecture des journaux semble être devenue impérative pour eux. Des journaux sont désignés et la réponse est argumentée. Les journaux qui sont le mieux	Amélioration : La nécessité de lire les journaux semble plus intégrée. Les titres sont rapportés plus précisément et référence est faite au contenu.

² Les résultats de cette recherche feront prochainement l'objet d'une publication intégrale de la part du CLEMI.

		identifiés - <i>Le Galibot</i> et <i>La Voix du Sport</i> - sont justifiés à partir de leur contenu.	
Question 2 « <i>Qui regarde la télé ?</i> »	Tous les élèves répondent qu'ils regardent la télé tous les jours.	Les élèves déclarent qu'ils regardent tous la télévision, tous les jours.	Pas de changement.
Question 3 « <i>Quelle est l'émission de télévision que vous regardez le plus ?</i> »	Les réponses plutôt homogènes convergent vers un sitcom mettant en scène un <i>Boy's Band</i> . Par ailleurs, les élèves semblent soucieux de corriger les déclarations d'autrui, comme s'il existait des émissions «à regarder» et d'autres qui ne le seraient pas. Le fait de regarder une émission est appréhendé sous l'angle de la pression sociale.	Les chaînes sont citées avant les émissions ; les émissions sont rapportées aux chaînes ; les matières sont rapportées aux émissions et des catégories d'émissions apparaissent : météo, Informations, sport.	Nette amélioration : Une capacité de classement apparaît. Les élèves raisonnent à partir de catégories.
Question 4 « <i>Est-ce que l'un d'entre vous peut expliquer la séquence aux autres en faisant comme s'ils ne l'avaient pas vue ?</i> »	Une ébauche de construction du discours apparaît avec « <i>c'est un journaliste qui explique</i> »... S'ajoute la mention d'un «ils» collectif désignant tous les protagonistes de la séquence. Par ailleurs, les garçons semblent avoir repéré certains outils. Leur lecture s'apparente à celle de jeunes enfants : ils captent des micro-séquences temporelles, sans forcément évoquer les liens de cause à effet qui existent. Leur restitution de la séquence se présente comme une mosaïque de petits tableaux, avec un personnage associé à une tâche. Ils semblent se référer aux images sans tenir compte des	Le journaliste n'est pas clairement identifié «Il y a un homme...». La perception d'une unité narrative - «contrôler s'il y a de l'eau sur la lune» – est repérable. Ils se réfèrent successivement à des parties de la séquence et font des références au commentaire.	Amélioration : De flashes épars, les élèves en arrivent à construire une structure d'ensemble. Mais aucune référence n'est faite à la structure formelle et les élèves ne se réfèrent pas à la fabrication de la séquence.

	dialogues et des commentaires.		
Question 5 «Avez-vous aimé cette séquence ?»	Un élève justifie le fait qu'il aime « <i>Parce que c'est intéressant...</i> ». Des réflexions émergent quant à l'esthétique de la séquence : « <i>C'était beau</i> », mais aucun élément n'est spécifiquement désigné. On sent une gratification et une relation positive, affective à l'enseignant. Le jugement d'attrance envers la séquence reste diffus et n'est pas argumenté avec précision.	La séquence est appréciée. Référence est faite à son thème (la lune, l'eau). L'explication de l'intérêt se base sur une analyse de la situation du spectateur : « <i>... ils parlent de quelque chose que nous on peut pas voir .</i> ».	Amélioration : La justification se fonde sur des éléments plus clairement identifiés, renvoyant au sujet de la séquence et, fait plus remarquable, à la situation du spectateur.
Question 6 «Est-ce que : ça s'est vraiment déroulé, ça a été inventé par quelqu'un ?»	Le terme « déroulé » n'est pas compris. Nous envisageons de le remplacer par « passée ».	La séquence est identifiée comme étant d'information. Il est sous-entendu que « <i>cela s'est vraiment passé</i> », mais aucune justification n'est avancée.	Aucune conclusion possible, étant donné que la formule du questionnaire initial n'a pas été comprise.
Question 7 « Qui a filmé cette séquence ? »	Un intervenant (le journaliste) est identifié mais la réponse reste imprécise.	Une chaîne est citée, ainsi que la télévision comme institution. L'imprécision subsiste.	Pas d'évolution notable. On passe d'une imprécision à l'autre. Toutefois la prise en compte de l'institution apparaît.
Question 8 « Est-ce que cette séquence a été filmée au moment où, plus tard... »	Les élèves ne savent pas répondre.	Globalement, les élèves répondent correctement en distinguant la prise de vue et la diffusion ultérieure. Le montage d'archive n'est toutefois pas mentionné.	Nette évolution , mais la réponse reste plus intuitive qu'analytique. Un pas important est cependant accompli dans la compréhension.
Question 9 « Quels sont les moments que tu trouves	Des plans visuels sont mémorisés et servent de base à la réponse. Aucune référence n'est faite au son, si ce n'est au texte d'une interview.	Certains élèves identifient le fond du problème traité : chercher de l'eau. Est cité comme important le moment où l'on « montre » des choses qu'on ne peut pas	Nette amélioration. L'information est mieux comprise. Une valeur ajoutée est identifiée dans le fait que la séquence montre ce qu'on ne peut

<i>importants ? »</i>	La structure de la séquence n'est pas saisie, ni le fond du problème traité.	voir. Référence à un plaisir esthétique (« C'est magnifique »)	pas voir. Il y a également une référence au plaisir esthétique.
Quest. 10 « <i>Y a-t-il différentes sortes d'images ?</i> »	Aucune sorte d'image n'est réellement identifiée. Tout au plus une distinction est faite par rapport au contenu des images.	Les élèves perçoivent de petites unités narratives, mais qui ne rapportent pas à la nature des images (images de synthèse, archives, interview en studio).	Légère amélioration. Les élèves s'expriment davantage et repèrent plus d'éléments dans la séquence. Ils ne semblent pas maîtriser la classification des images selon leur origine, leur technique...
Quest. 11 « <i>Pourquoi France 2 a choisi de faire passer cette séquence</i> »	Aucune réponse.	Des arguments sont apportés sur l'intérêt du reportage, la réaction du public, la concurrence entre les chaînes (?), l'impératif d'informer.	Nette amélioration. Les motivations de la chaîne apparaissent clairement aux yeux des élèves.
Quest. 12 « <i>Y a-t-il différentes sortes de sons</i> »	Quelques sons sont identifiés, principalement les machines-outils et la « musique » du saxophone.	De nombreux sons sont cités en relation avec les images qu'ils accompagnent. Référence est faite à la procédure de montage : ils « mettent », ainsi qu'aux intentions de produire un certain effet sur le public.	Très nette amélioration : de nouvelles capacités apparaissent, ainsi que la maîtrise de concepts pertinents.
Quest. 12 bis « <i>Y a-t-il un son particulièrement étonnant ?</i> »			Pas d'évolution. Quelques idées, confuses dans les deux cas. L'essentiel a été dit dans la question précédente.
Quest. 13 « <i>Aimeriez-vous participer à la réalisation de ce reportage ?</i> »	Oui.	Oui.	Aucune évolution.
Quest. 14 « <i>Qu'aimeriez-vous y faire ?</i> »	Les élèves mettent un temps important à se concevoir autrement que comme spectateur. Seule	Les élèves n'hésitent pas à s'identifier à une fonction de production du média. Différentes fonctions sont	Nette amélioration : les élèves perçoivent mieux les fonctions et les enjeux de la production

	Jessica entrevoit la possibilité d'avoir une fonction de journaliste.	citées : écrire, filmer, communiquer.	médiatique.
Quest. 15 « Citez six métiers... »	Des métiers généraux sont cités, mais avec de grandes difficultés et dans la confusion. Apparaissent aussi bien des métiers des médias que les professions montrées dans la séquence.	Les réponses surgissent plus vite, un peu plus précises. Apparaissent également des métiers des médias et les professions montrées dans la séquence.	Légère amélioration.
Quest. 16 « Avez-vous ressenti quelque chose ? »	Le seule référence est faite par une élève. Elle manifeste sa surprise de découvrir que Clinton joue du saxophone.	De nombreuses émotions sont identifiées par les élèves. Remarquable capacité introspective.	Très nette amélioration. Les élèves prennent conscience de leur état affectif et le décrivent.
Quest. 17 « Pensez-vous que d'autres peuvent ressentir autre chose ? Quoi ? »	Non posée	Non posée	
Quest. 18 « Expression d'un sentiment par le prof »	Les élèves ne se démarquent pas par rapport au jugement de l'enseignant.	Les élèves entament un véritable débat à la suite de l'opinion donnée par l'enseignant. Ils semblent cependant renoncer au point de vue hédoniste qu'ils avaient préalablement pour adopter celui de l'enseignant.	Amélioration dans la participation à un raisonnement collectif, mais peu d'autonomie dans le maintien d'un jugement personnel.
Quest. 19 « Est-ce qu'il y a des émissions avec des séquences qui ressemblent à celle-ci ? »	Les élèves assimilent le genre de l'émission à son contenu direct.	Les élèves identifient le genre reportage et séquence de magazine. La classification par le sujet n'a pas disparu (fusée, Superman, Batman). Peu de réponses pertinentes.	Amélioration légère. Peu de capacité à identifier les genres récurrents. Les genres « reportage » et « information » semblent mieux identifiés.
Remarques générales		- Lors de leurs réponses, les élèves apportent des points de vue complémentaires. Ils	- La participation des élèves à l'élaboration collective des réponses

		semblent se donner le droit à la parole et à des prises de position personnelle.	semble plus forte lors du passage du second questionnaire.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

L'apport de l'observation

Comme le montre ce tableau, l'évolution est rarement spectaculaire. Elle est cependant indéniable sur certains points. Les élèves semblent progresser dans leur capacité d'organiser leur perception de la séquence, identifier des éléments précis du discours filmique et de former un jugement à son sujet. Leur sensibilité s'étend à la prise en compte de leurs états affectifs propres.

Bien sûr nous nous trouvons devant des jeunes qui ont franchi une année scolaire. Les résultats observables ne dépendent donc pas exclusivement de l'éducation aux médias. Ils résultent de l'ensemble des apprentissages effectués en cours d'année et de la maturation naturelle des élèves en quelques mois. Au vu de ces résultats, l'enseignante a cependant reconnu l'empreinte des efforts qu'elle avait tenté d'accomplir avec ses élèves. L'évaluation permet donc bel et bien d'identifier les résultats de l'action pédagogique. Ils révèlent cependant que l'évolution est progressive et doit s'inscrire dans une continuité. Si, individuellement, les apprentissages prennent parfois l'allure de véritables déclics, leur profil normal ressemble plutôt à une progression douce. C'est justement le mérite d'une évaluation du type de celle qui vient d'être évoquée de saisir, par deux clichés, une variation continue que la fréquentation quotidienne des élèves permet difficilement d'entrevoir.

Il apparaît en outre que la procédure du questionnement des élèves n'est aucunement un temps pédagogique perdu. Il s'intègre naturellement à la pédagogie et déploie ses propres apprentissages en encrant chez les élèves une culture du questionnement face aux médias.

Enfin, pour l'enseignant, l'exercice d'interprétation des réponses apportées par les élèves est une véritable alphabétisation à saisir les indices par lesquels il devient possible de détecter une évolution dans les compétences des jeunes face aux médias.