

# A LA RECHERCHE DES COMPÉTENCES MÉDIATIQUES

**Pierre Fastrez et Thierry De Smedt<sup>1</sup>**

Constater l'omniprésence des médias (et en particulier des médias audiovisuels et en ligne - Donnat, 2009) dans la vie quotidienne (sociale, culturelle, intellectuelle, affective, économique...) des individus tient aujourd'hui du truisme. Cette omniprésence pose cependant la question de l'*art de vivre* avec les médias, et du rôle que ceux-ci peuvent jouer dans le développement individuel et collectif.

Cette question peut être traitée à partir de deux perspectives complémentaires, différant quant à la direction que prend l'adaptation entre médias et usagers. D'une part, l'adaptation des médias aux personnes. La question est : quelles sont les conditions et modalités de création d'un environnement médiatique suffisamment bon pour le développement de l'être humain, individuel et en société? D'autre part, l'adaptation des personnes aux médias. Dans ce cas, la question est : quelles sont les conditions et modalités de développement des capacités de chacun à penser, à ressentir et à agir, de manière personnelle et socialisée, dans un environnement médiatique donné ? Nous désignons ces capacités par les termes de « compétences médiatiques » : les habiletés individuelles et collectives générales qui conditionnent l'art de vivre dans et avec les médias.

---

1 Pierre Fastrez est chercheur qualifié du F.R.S.-FNRS à l'Université catholique de Louvain. Thierry De Smedt est professeur à l'Université catholique de Louvain.

Ce (double) numéro de *Recherches en Communication* se concentre sur la seconde question: quelles compétences devons-nous avoir pour vivre dans notre société fortement médiatisée? Nous considérons donc ici l'environnement médiatique comme un donné, sans nier, toutefois, qu'il est en partie construit par les pratiques et les usages, et qu'il est en développement continu. Deux positions cadrent sa problématique. D'une part, les médias sont à entendre ici au sens le plus large, comme toute « activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988). D'autre part, ce sont les compétences détenues (ou à détenir) par l'ensemble de la population qui sont concernées ici, et non celles développées par les professionnels des médias.

Pour qualifier ces compétences, le concept de littératie médiatique, emprunté à l'anglais (*media literacy*), gagne peu à peu en visibilité dans l'univers francophone. Notre projet initial était d'aborder la problématique de la littératie médiatique au départ de trois axes d'interrogation. Un premier axe portait sur la notion de compétence: ce concept est-il le bon pour théoriser la spécificité de la littératie médiatique comme caractéristique de l'individu interagissant avec le monde médiatisé qui l'entoure? Un second axe devait se centrer sur la description, l'inventaire et l'organisation des compétences médiatiques. Un troisième axe prenait une orientation en relation plus directe avec l'éducation aux médias en tant que projet pédagogique, posant les questions de l'évaluation et du développement des compétences médiatiques. Les soumissions répondant à notre appel à contribution nous ont poussés à revoir le projet à deux égards. D'une part, le nombre de contributions retenues nous a amenés à dédoubler le numéro initialement prévu. On laissera à chacun le choix de voir dans le succès de cet appel un signe de l'actualité de la problématique qu'il délimitait, ou de la rareté des lieux scientifiques propices à un bon débat. D'autre part, les contributions retenues ne traitaient que de façon très marginale la première des trois interrogations proposées. Par conséquent, nous avons résolu de répartir les textes de cette double livraison en fonction des deux autres axes de réflexion.

Ce premier numéro sera donc centré sur la question de la cartographie des compétences en littératie médiatique. Comment les caractériser, les préciser, les décrire? Quelles en sont les disciplines fondatrices? Comment s'articulent-elles et s'organisent-elles entre elles et

avec d'autres compétences de l'agir contemporain? Peut-on établir une organisation hiérarchique allant de compétences générales (indépendantes des contextes particuliers dans lesquels elles s'exercent) à des compétences spécifiques (en termes de technologies médiatiques, par exemple) ? Quelles catégories de compétences sont pertinentes en regard du développement de la littératie médiatique, aujourd'hui et dans un futur prévisible?

Les réponses à ces questions, qui gravitent toutes autour de celle de la définition de la littératie médiatique, ou de l'individu compétent face aux médias, sont bien entendu tributaires du modèle médiatique qui leur sert de toile de fond. On peut ainsi esquisser, de façon rapide et sans doute caricaturale, deux visions du paysage médiatique définissant en creux leur usager-modèle. Dans le contexte de l'usage des médias de masse traditionnels, reposant sur un modèle asymétrique dans lequel des contenus créés par une institution médiatique sont diffusés auprès de publics plus ou moins larges, l'usager-modèle éduqué aux médias correspond à la figure du penseur autonome, capable d'explorer, confronter et synthétiser des perspectives multiples sur l'information produite par les médias, de développer son opinion et son attitude critique, et d'exercer ses droits civiques sur base de celles-ci. Dans le contexte des nouveaux médias, reposant principalement sur les technologies numériques et leur mise en réseau, l'usager-modèle compétent est un individu engagé, tirant parti des médias interactifs pour s'impliquer dans diverses formes de participation sociale, et maître de la création et de la diffusion de ses propres productions médiatiques. Les contributions à ce numéro adopteront, nuanceront, confronteront et articuleront ces deux modèles à partir des perspectives propres à leurs auteurs. Passons les brièvement en revue.

Partant du constat de la multiplication des littératies (numérique, informationnelle, médiatique...), Eric Delamotte et Vincent Liquète proposent des éléments de réflexion autour de la notion de *trans-littératie*, qu'ils conçoivent comme un ensemble de compétences générales, transversales aux différents médias et technologies de communication. A partir de résultats d'enquêtes auprès des jeunes sur leurs usages médiatiques et leurs besoins de formation face aux médias numériques, il décrivent le dédoublement de ces usages, l'usage scolaire et l'usage personnel domestique coexistant en parallèle. Les auteurs prennent le parti de penser les continuités entre les deux expériences, permettant de

dépasser ce cloisonnement, et voient dans la notion de trans-littératie une opportunité d'envisager cette problématique en termes de formats d'information et de positionnements sociaux de l'individu appelés par ceux-ci, au delà des outils techniques sur lesquels l'école a jusqu'ici porté l'essentiel de son attention.

Les deux contributions suivantes proposent un cadre conceptuel définissant la littératie médiatique en termes de compétences. L'article de Pierre Fastrez présente une formalisation matricielle de la littératie médiatique, construite à partir de quatre domaines d'activité (lire, écrire, naviguer et organiser) et de trois dimensions des objets médiatiques (informationnelle, technique et sociale), dont le croisement définit douze catégories de compétences. Au terme d'une description des catégories conceptuelles constitutives de cette matrice, l'auteur en discute la portée et l'utilité, à la fois en tant que première étape d'un programme de recherche centré sur le développement d'outils d'évaluation des compétences médiatiques, et en tant qu'outil d'analyse permettant de poser un diagnostic sur le territoire couvert par l'éducation au média comme champ de pratique pédagogique en regard des compétences appelées par l'environnement médiatique d'aujourd'hui.

Gerhard Tulodziecki et Silke Grafe abordent quant à eux la problématique de la définition de standards en éducation aux médias en termes de processus de décision, et fournissent une mise à plat des questions-clés balisant ce processus. Ces questions guident l'exposé de leur propre modèle de compétences médiatiques. Ainsi, à la question « quelles domaines de compétence délimiter? », les auteurs répondent en distinguant d'une part la maîtrise de deux modes d'interaction fondamentaux avec les médias (choisir et utiliser des médias existant, et créer et disséminer des propres messages médiatiques), et d'autre part les connaissances et capacités de jugement relatives à trois domaines (la conception de médias, les influences médiatiques, et les conditions de production et de distribution des médias). La question des critères à adopter pour définir des niveaux de compétence est quant à elle abordée au départ des contributions de trois ensembles de théories: celles des besoins et de la motivation, celles de la complexité cognitive et celles du développement du jugement moral. Tulodziecki et Grafe abordent ensuite trois questions complémentaires: combien de niveaux de compétence définir?, à quel niveau d'abstraction définir les stan-

dards?, et quelles exigences doivent remplir les tâches censées tester les compétences définies?

La contribution d'Yves Patte envisage la place des médias dans le processus de construction identitaire des adolescents, conçu comme gestion relationnelle de soi. L'auteur y aborde la question des compétences à développer pour parvenir à construire son identité au sein d'un groupe de pairs avec qui, en parlant des médias que l'on aime, on parle nécessairement de soi. Trois compétences sont identifiées et détaillées, sur base de l'analyse d'entretiens de recherche, menés en groupe et individuellement avec des groupes d'adolescents existant, portant sur les programmes télévisés que ceux-ci regardent. La première est l'*identification* à des modèles de société repris par les médias (au travers de personnages) agissant comme vecteurs de socialisation. La deuxième est l'*affirmation de soi* au travers de ses préférences et goûts médiatiques, dont l'expression engage la personne et constitue une prise de risque, amenant les adolescents à adapter ce qu'ils en disent pour se conformer aux normes et valeurs du groupe. La troisième est la *mise en scène*, consistant en l'adoption de comportements, d'attitudes, de rôles fictionnels, ou en la projection d'autrui dans une situation fictive, à travers lesquelles l'individu expérimente des facettes de son identité et la reconnaissance de celle-ci par le groupe.

Le rôle des médias dans le quotidien des adolescents est également au centre de l'article d'Anna Granata et Magda Pischetola, qui explore comment les jeunes issus de l'immigration utilisent l'Internet pour accéder à des sources d'information alternatives et maintenir un lien avec leur communauté d'origine. Les auteurs mettent en exergue l'enjeu que représentent ces pratiques pour ces jeunes en termes de développement d'une identité plurielle, articulant leurs origines ethniques à l'appartenance à leur pays d'accueil. Dans ce contexte, elles présentent les résultats d'une recherche ethnographique sur les compétences médiatiques des jeunes milanais issus de l'immigration, soulignant les liens qu'entretiennent l'accès à des sources d'information de provenances culturelles différentes, et la capacité à adopter des clés d'interprétation de l'information culturellement ancrées. Quatre compétences développées par les jeunes observés sont décrites: *savoir chercher* (des informations non relayées par les médias italiens, et recouper les informations relayées par différents points de vue), *traduire* (d'une langue à l'autre et d'un cadre culturel à l'autre), *s'interroger* (c.-à-d. formuler

des doutes sur l'authenticité des informations, dans un contexte où la liberté d'expression peut être bridée dans le pays d'origine) et *faire réseau* (au sein d'associations de la communauté d'origine). Dans sa dernière partie, l'article envisage en quoi l'analyse des compétences de ces jeunes fournit des pistes pour une éducation aux médias dépassant la formation à l'outil technique, centrée sur le développement de la capacité à s'informer de façon critique et personnelle.

Les deux contributions suivantes abordent des questions liées aux pratiques de lecture, à partir de perspectives distinctes. L'article de Sabine Lesenne est consacré aux compétences que développent les personnes dites analphabètes en termes de pratiques de lecture dans leur environnement médiatique quotidien. A travers l'analyse de récits d'expériences menés avec quatorze personnes analphabètes vivant en France, l'auteur distingue quatre catégories de « formes lues » par les interrogés: les « formes du lire et de l'écrire », c'est à dire le système d'écriture alphabétique lui-même, les formes lues dans l'environnement domestique (publicités, signalétique de l'électroménager, courrier, documents médicaux), dans l'espace quotidien (panneaux routiers, noms des rues, des quartiers...) et dans le monde professionnel (écrits liés à l'opération de machines). Ces formes lues apparaissent liées à différentes formes d'actions contextualisées, et révèlent une variété de processus d'appropriation de l'écrit et de positionnements (d'approche ou de mise à distance) vis-à-vis de celui-ci. Lesenne souligne comment ces pratiques de lecture mêlent une dimension praxique, une dimension communicationnelle et une dimension cognitive, et comment leur développement dépend de facteurs psychosociologiques impliquant la représentation de l'individu.

Le texte de Laura Calabrese prend pour objet la lecture des titres de presse et le décodage que celle-ci implique de la part du lecteur face aux « désignants d'évènements », locutions nommant un ensemble de faits d'actualité construits comme un tout cohérent par le discours journalistique (comme *Tchernobyl* ou *le 11 septembre*). L'auteur offre dans un premier temps une description linguistique de ces désignants et de leur processus de formation, processus métonymique par lequel une date, un nom propre ou commun sont « investis de la mémoire d'un évènement ». Elle explore ensuite les compétences de lecture nécessaires au décodage des titres de presse incluant de telles locutions. Ses analyses mettent ainsi en avant comment l'actualisation des désignants d'évène-

ments recourt à une mémoire discursive, témoin de leur construction progressive par référence à des énoncés d'actualité antérieurs. En l'absence de la capacité à actualiser leur référence, le lecteur peut posséder la capacité à *reconnaître* un désignant. Cette capacité est elle-même soutenue d'une part par la connaissance de certaines formes journalistiques conventionnalisées, comme la structure bisegmentale typique des titres de la presse francophone, et d'autre part par la reconnaissance de la valeur d'indice d'événementialité revêtue par les toponymes et les dates dans les titres de presse. Calabrese insiste en conclusion sur le caractère culturel de ces compétences, articulant connaissances et routines de lecture, répondant aux routines de l'écriture journalistique.

Dans leur article, François Fayad et François Lambotte évaluent l'importance de la construction d'un sens collectif dans l'interaction des équipes collaborant par le biais d'environnements virtuels. Les auteurs convoquent à cette fin les concepts de *sensemaking* (construction de sens à partir d'un cadre de référence élaboré pour comprendre une expérience), *sensegiving* (influence du *sensemaking* de ceux avec qui l'individu interagit) et *métaconversation* (unification de l'organisation du collectif à travers des conversations débouchant sur l'apparition de porte-parole du collectif). Deux questions guident leurs travaux: la première porte sur la façon dont le *sensemaking* individuel conditionne l'apparition d'un *sensemaking* collectif au sein de l'équipe, la seconde sur la façon dont le *sensegiving* génère (ou non) une unité au sein du collectif, se traduisant par la désignation de porte-parole. Pour y répondre, Fayad et Lambotte mènent une analyse actantielle et thématique des récits individuels de l'expérience de collaboration et du blog d'équipe d'un groupe de huit étudiants belges et québécois amenés à réaliser ensemble un travail dans le cadre d'un cours universitaire. De leurs analyses, il ressort que si un *sensemaking* collectif s'établit bien au sein des deux sous-groupes belge et québécois, la différence des cadres de référence invoqués par les acteurs de ces deux sous-groupes empêche l'émergence d'un *sensemaking* commun à l'ensemble de l'équipe: la centration sur la planification et la régulation chez les québécois, la priorité accordée aux relations interpersonnelles et à la confiance mutuelle chez les belges débouche sur des interprétations divergentes des mêmes événements, ce qui entrave la collaboration. Cette opposition interne à l'équipe virtuelle permet de mettre en lumière une opposition entre deux types de compétences médiatiques privilégiées par chaque sous-

groupe (cognitives vs. sociales), conditionnant l'adaptation des individus au contexte de travail en équipe virtuelle.

Enfin, Thibault Philippette propose une contribution théorique explorant en quoi la nature sociale des jeux vidéo en ligne fait de ceux-ci des terrains potentiels de développement de compétences médiatiques. Son exposé se centre sur les MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role Playing Games*), jeux dont la pratique n'est pas organisée en parties finies, et accueillant une communauté ouverte de joueurs. L'auteur articule son argumentation autour de trois concepts. Le premier est celui de groupe d'affinité (emprunté à James Paul Gee) caractérisé notamment par la finalité commune qui justifie l'association des membres du groupe. Au sein du groupe d'affinité, le lien social apparaît ainsi comme un moyen pour atteindre la finalité visée par le collectif. Le second concept invoqué est celui de domaine sémiotique (également emprunté à Gee), que l'auteur utilise pour caractériser les jeux vidéo comme objet d'une nouvelle forme de littératie. Enfin, Philippette développe le concept de compétence comme capacité à mobiliser de façon conjointe et contextualisée des savoirs et savoir-faire multiples appris par ailleurs. S'appuyant sur ces trois concepts, il pose l'hypothèse que les groupes d'affinité formés dans les jeux vidéo en ligne constituent un adjuvant au développement de compétences relatives au domaine sémiotique qu'ils constituent.

Ces contributions ne font que confirmer l'hypothèse d'un changement profond de l'usager-modèle des médias. La figure du récepteur critique et autonome ne s'éteint pas, mais elle évolue à l'évidence vers celle de l'individu connecté et engagé qui actualise sa pensée critique dans des fabrications médiatiques créatives dans les trois dimensions de l'information, de la socialisation et de la technique.

Au delà de la variété des objets et des contextes médiatiques traités par les articles figurant dans cette livraison, celles-ci laissent entrevoir la richesse des compétences réunies sous l'étiquette de la littératie médiatique. Il est frappant de constater combien l'inventaire chatoyant présenté dans ce numéro diffère en qualité et en quantité du modèle *digital* souvent invoqué, notamment dans des initiatives scolaires et des politiques nationales ou même européennes. Ce modèle, critiqué récemment par David Buckingham (2009), où les compétences sont essentiellement (néo)techniques (savoir manier) et juridiques (connaître ses

devoirs et ses droits), appelé souvent « littératie numérique », se trouve ici considérablement enrichi par l'observation argumentée de multiples compétences compréhensives et expressives. La richesse de l'inventaire tient certes à leur diversité, dans leur nature (cognitive, sociale, sémiotique, informationnelle, culturelle, technique...), mais aussi dans leur finalité anthropologique (dirigées vers l'apprentissage, le jugement, la création, l'action individuelle ou collective, la construction identitaire...). Par ailleurs, cette richesse tient aussi dans les relations que les compétences évoquées entretiennent entre elles, comme en témoignent les différents thèmes récurrents qui traversent ces articles. En termes de cartographie des compétences médiatiques, ce numéro propose plutôt les pièces d'un puzzle à assembler, dont plusieurs manquent certainement encore, à moins qu'elles soient à fabriquer. Au lecteur de se lancer dans l'assemblage, et peut-être dans la fabrication...

## Références

- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. *Actes du Symposium de Lausanne: Rencontre de la recherche et de l'éducation* (p. 11-23). Education Media, Lausanne.
- Buckingham, D (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Euromeduc, Media Literacy in Europe, controverses, challenges and perspectives* (p. 13-24). Média-Animation, Bruxelles.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Elements de synthèse 1997-2008. *Culture-études*, No. 2009-05. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication: Département des études, de la prospective et des statistiques.