

QUELLES COMPÉTENCES LE CONCEPT DE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE ENGLOBE-T-IL ?

Une proposition de définition matricielle¹

Pierre Fastrez²

Dans cet article, je proposerai une cartographie des compétences couvertes par le concept de littératie médiatique, au départ de deux distinctions conceptuelles, l'une portant sur quatre domaines de compétence (écriture, lecture, navigation, organisation), et l'autre sur trois dimensions (informationnelle, technique, sociale) des objets et pratiques médiatiques sur lesquels se déploient ces compétences. Le croisement de ces quatre domaines et trois dimensions génère une matrice à douze cellules, permettant de préciser un ensemble de catégories de compétences médiatiques, qu'elles soient spécifiques à une cellule ou qu'elles s'étalent sur plusieurs.

Si l'éducation aux médias est aujourd'hui un projet reconnu dans l'espace public, porté tant par les autorités publiques, l'institution scolaire, le monde associatif et l'industrie médiatique, elle s'est développée historiquement en centrant sa réflexion sur les objets médiatiques à enseigner et sur les méthodes pédagogiques adaptées à ce

1 Une première version de cet article a été présentée au colloque « Eduquer aux (nouveaux) médias : ça s'apprend ? », IUFM de Strasbourg (France), 16-17 novembre 2010 (org. CLEMI et CD-IUFM).

2 Chercheur qualifié du F.R.S.-FNRS à l'Université catholique de Louvain.

projet, et n'a posé explicitement que plus récemment la question des compétences médiatiques qu'elle devait contribuer à développer.

Ainsi, la notion même de « littératie médiatique » ne bénéficie-t-elle pas encore dans le monde francophone (à l'exception peut-être du Québec) d'une visibilité importante. Elle présente cependant un avantage majeur : celui de mettre un nom sur l'objectif de l'éducation aux médias, et du même coup de s'en distinguer.

La centration du débat sur la notion de littératie médiatique permet ainsi de faire de l'éducation aux médias, en tant que pratique éducative, un projet orienté vers un objectif sociétal défini : le développement de la littératie médiatique, cet ensemble de compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. Ce faisant, on distingue plus clairement cet objectif de l'activité censée contribuer à l'atteindre, une confusion que l'on retrouve jusque dans les textes légaux :

La notion d'« éducation aux médias » désigne les compétences, les connaissances et la compréhension permettant aux consommateurs d'utiliser les médias d'une manière sûre et efficace. (*Directive « Services de médias audiovisuels »*, 2010)

Cet article propose un cadre conceptuel permettant de définir la littératie médiatique en termes de compétences¹, et d'examiner les relations qu'entretiennent les différentes catégories de compétences définies. A cette fin, je proposerai une cartographie des compétences couvertes par le concept de littératie médiatique au départ de deux distinctions conceptuelles, l'une portant sur quatre domaines de compétence (écriture, lecture, navigation, organisation), et l'autre sur trois dimensions (informationnelle, technique, sociale) des objets et pratiques médiatiques sur lesquels se déploient ces compétences. Le croisement de ces quatre domaines et trois dimensions génère une matrice à douze cellules, permettant de préciser un ensemble de catégories de compétences médiatiques, qu'elles soient spécifiques à une cellule ou qu'elles s'étalent sur plusieurs. L'exposé des quatre domaines et trois dimensions sera ponctué de références à certaines des douze compétences de « nouvelle littératie médiatique » décrites par Henry Jenkins et ses collègues (2006), que je situerai au sein du cadre qu'elles délimitent.

1 Je n'entrerai pas ici dans le débat concernant la définition de la notion-même de compétence.

Ce cadre conceptuel définit la littératie médiatique comme un ensemble de compétences génériques, c.-à-d. indépendantes de médias spécifiques (presse, télévision, internet, ...) et de domaines d'activité spécifiques (information commerciale, protection des mineurs, participation civique, ...). Ce parti-pris pose la nécessité de connecter ces compétences transversales aux performances à travers lesquelles elles s'expriment qui, elles, sont liées à des contextes particuliers. Par exemple, on peut concevoir que la capacité à percevoir l'intention de l'énonciateur d'un document médiatique peut s'appliquer dans des contextes aussi divers que la vision d'un documentaire télévisé ou la modération d'un forum de discussion sur le web. Cette articulation entre compétences transversales et performances contextualisées pose une question complémentaire, que je n'explorerai pas ici, concernant les conditions du transfert de compétences développées dans un contexte particulier à un autre contexte, différent du premier (Salomon & Perkins, 1989).

Après avoir détaillé les catégories conceptuelles définissant cette matrice de compétences, je reviendrai brièvement sur l'utilité d'un tel exercice définitionnel.

Quatre domaines d'activité médiatique

Je commencerai par distinguer quatre formes d'activité au sein de nos pratiques médiatiques, permettant de délimiter quatre domaines de compétence : la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation. Ces quatre termes doivent être entendus dans leur sens le plus large. La lecture, par exemple, correspond ici à l'activité de réception d'un document médiatique existant.

La délimitation de ces quatre catégories d'activité résulte du croisement de deux dichotomies, opposant les activités centrées sur la réception (lecture, navigation) à celles centrées sur la création et la diffusion (écriture, organisation) d'une part, et celles centrées sur un objet médiatique (document, message, production, ...) pris comme unité de

référence (lecture, écriture) à celles centrées sur une collection de documents médiatiques¹ entretenant des relations (navigation, organisation).

	Réception...	Création...
... d'un objet	Lecture	Ecriture
... d'une collection	Navigation	Organisation

Table 1 : Quatre formes d'activité médiatique

La distinction entre activités de réception et activités de création-diffusion rejoint d'autres distinctions existant dans la littérature. Par exemple, Tulodziecki & Grafe (2010) distinguent dans ce volume « choosing and making use of existing media » et « creating and disseminating own media », qui constituent deux des cinq catégories de compétences définies par leur modèle. Une autre distinction courante oppose la compréhension (*understand*) et la création (*create*) de médias aux côtés de l'accès aux médias (Bekkhuis & Zacchetti, 2009; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005), et de la réflexion éthique et de l'action citoyenne (Hobbs, 2010).

Lecture, écriture, navigation et organisation peuvent donc être couplées deux à deux (chaque terme des deux dichotomies décrites plus haut définissant un couple), et les limites entre les deux termes de ces couples sont parfois floues. C'est par exemple le cas entre lecture et navigation, deux activités qui ont tendance à se confondre dans les documents électroniques tels que les hypermédias, dans lesquels l'activité de lecture, dès qu'elle dépasse l'échelle du nœud ou de la page, implique nécessairement celle de navigation.

Les compétences en lecture et en écriture médiatique sont sans doute celles qui correspondent le mieux aux définitions classiques de l'éducation aux médias, qui mettent en exergue la capacité à comprendre, analyser, évaluer et créer des documents médiatiques sous des formes et dans des contextes variés (Aufderheide & Firestone, 1993; Arke & Primack, 2009; Bekkhuis & Zacchetti, 2009).

Les compétences relatives à la navigation et à l'organisation constituent probablement celles qui ont le plus gagné en importance avec le développement des technologies de communication en réseau, en parti-

1 On verra plus loin (section 2 de ce texte) que les objets sur lesquels se focalisent les activités dont il est question ici ne se limitent pas à des documents médiatiques, mais s'étendent également à des dispositifs techniques, ou à des relations sociales médiatisées.

culier parce que celles-ci ont créé un contexte de surabondance d'information, de technologies médiatiques et d'opportunités de contact.

Lire les médias

L'activité de lecture doit être entendue ici comme celle de réception d'un objet médiatique existant. Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques. Les grilles de lecture et d'interprétation sont bien entendu multiples, et peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentations qu'ils utilisent, sur leur forme, sur leur contexte de production technique et institutionnel, sur leurs intentions, sur leurs effets, etc. Un certain nombre d'outils d'évaluation de la littératie médiatique (Arke & Primack, 2009; Hobbs & Frost, 2003; Thoman, 1993) évaluent spécifiquement la capacité à appliquer ces différentes lectures à un même objet médiatique.

L'émergence des médias numériques a donné de nouveaux objets à certaines de ces compétences. C'est le cas de ce que Jenkins et ses collègues (2006) dénomment la *navigaton transmédiatique*, c'est à dire la capacité à suivre le flux d'histoires et d'informations à travers des modalités et des supports multiples. Si cette capacité est requise depuis longtemps par la lecture des médias d'information (radio, télévision et presse papier et en ligne traitant des mêmes événements sur des supports différents), elle a pris une importance croissante dans le domaine de la fiction, où en plus d'en étendre la portée, les nouveaux médias lui ont ajouté une dimension participative, comme c'est le cas de la *fan fiction* étendant les mondes diégétiques créés dans des œuvres littéraires ou filmiques, ou des jeux en ligne articulés à la trame narrative de séries télévisées (pour ne citer que deux exemples).

Ecrire les médias

Les compétences en écriture médiatique concernent quant à elles la capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques, individuelles ou collectives, en s'appropriant les langages et les procédés techniques que ces productions impliquent, et en recourant au besoin aux personnes-ressources adéquates. A nouveau, certaines compétences en écriture spécifiques se trouvent stimulées par les nouveaux médias. Citons-en deux. La première repose sur les possibilités qu'ils offrent en termes de formats de représentations. Il s'agit de la capacité à faire

usage des outils de communication et de représentation comme technologies de l'intelligence (Lévy, 1990), étendant nos capacités cognitives, une compétence qualifiée de *cognition distribuée* (Jenkins et al., 2006). La seconde tire parti de leur mise en réseau. Il s'agit des compétences de collaboration et de coordination autour d'un objectif commun à travers des dispositifs médiatiques : ce que Jenkins et ses collègues (2006) ont appelé (s'inspirant de Lévy (1994), encore lui) l'*intelligence collective*.

Naviguer les médias

Au sein de la navigation, je distinguerai les activités de *recherche* de celles d'*exploration*. Là où la recherche constitue une activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment), l'exploration constitue une activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles.

La capacité à *chercher* des médias répondant à des critères définis coïncide avec un ensemble de compétences couvertes depuis longtemps par l'école dans un contexte particulier: celui de la recherche documentaire. Elle entre également en résonance avec un thème ancien de l'éducation aux médias: celui de l'évaluation de la crédibilité et la fiabilité des sources (principalement dans les médias d'information). Le développement de l'internet a fait exploser le nombre d'opportunités quotidiennes de mener une recherche d'information. Dans ce contexte, plusieurs travaux ont débouché sur le constat d'un déficit de compétences critiques dans ce domaine, en particulier dans le chef des jeunes utilisateurs (Coiro, 2007). Quand ils cherchent de l'information sur le web, ceux-ci surexploitent les ressources qui leur sont les plus familières (e.g. Google, Facebook), et appliquent de façon indifférenciée les mêmes routines élémentaires dans leur usage de celles-ci (Head & Eisenberg, 2009; Williams & Rowlands, 2007), comme la stratégie du « click-and-look » (Hobbs, 2010), consistant à activer systématiquement les liens de la liste de résultats de recherche dans l'ordre où ils se présentent, sans tentative d'évaluation de la pertinence de l'information par rapport aux objectifs poursuivis, ou de l'autorité de la source d'information (Williams & Rowlands, 2007).

La compétence d'*exploration* libre et ouverte d'un environnement médiatique donné, visant à repérer et à situer les formats, les figures langagières, les technologies, les acteurs, etc. le peuplant vient compléter celle de recherche, dans un contexte qui la rend de plus en plus perti-

nente. Ce contexte est celui de l'augmentation progressive de l'usage d'internet, corrélative d'une diminution de celle des médias audiovisuels traditionnels (Donnat 2008), à l'heure où le modèle technologique émergeant peu à peu au sein du secteur des TIC semble tendre vers une intégration des deux (comme c'est le cas pour un produit comme GoogleTV). Ce modèle repose sur une explosion du nombre de canaux et de sources « de niche » (bouquets de chaînes thématiques pointues, intégration des sites de vidéo sur les plateformes de télévision, ...) et un accroissement de l'importance de la consommation « à la demande » (téléchargement de contenus plutôt que suivi de la grille de programmes d'une chaîne généraliste). Par ailleurs, on sait que les jeunes utilisent le plus souvent les nouveaux médias sur le mode « tribal », concentré sur les usages et échanges entre pairs proches (De Smedt, 2006), et que leur consommation de contenus médiatiques est essentiellement fonction de celle de leurs pairs (Ito et al., 2008). Enfin, les technologies actuelles de recommandation de contenus sont essentiellement basées sur le filtrage collaboratif. On le voit, l'ensemble de ces facteurs crée un contexte dans lequel les usagers des médias (et en particulier les plus jeunes d'entre eux) sont constamment ramenés à des productions correspondant toujours plus à leur profil étroit de consommation médiatique. L'exploration active et critique des offres médiatiques, ouvrant la personne à des formes d'expression diversifiées, apparaît comme un moyen de contrer cette tendance.

Organiser les médias

Les compétences dans le domaine de l'organisation apparaissent comme l'une des tâches aveugles de l'éducation aux médias traditionnelle. Elles articulent la structuration conceptuelle (par exemple, catégoriser à l'aide de typologies *ad hoc* un ensemble de documents, en fonction de leur genre, des publics auxquels il s'adresse, des langages qu'il mobilise, etc.) à la mise en œuvre des outils techno-sémiotiques réifiant ces formes d'organisation (comme par exemple les logiciels et interfaces permettant de gérer des collections de documents, courriels, photos, musiques, etc., mais aussi les sites de réseaux sociaux, organisant les relations médiatisées que nous entretenons).

Ces compétences prennent des objets multiples : documents médiatiques (trier, classer, annoter, archiver, synchroniser les documents disponibles, accumulés, produits, partagés...), technologies médiatiques (situer les alternatives techniques disponibles, faire interagir les

appareils et logiciels que l'on possède et utilise), mais aussi relations médiatisées, à la fois en tant que récepteur (se situer par rapport à différentes manières de « lire » un document médiatique) et en tant qu'interactant (organiser les contacts et interactions que l'on crée et entretient via les médias numériques).

La notion d'organisation des relations médiatisées permet d'étendre celle d'*accès* aux médias, qui constitue le premier terme de plusieurs définitions de la littératie médiatique (Aufderheide & Firestone, 1993; Bekkhus & Zacchetti, 2009; Hobbs, 2010), sur le terrain de la *gestion de l'accès* à soi et aux médias qui nous concernent. Il s'agit de développer la capacité à s'approprier les procédures d'accès négocié (Hollan & Stornetta, 2000) proposées par les outils numériques, permettant à l'usager de gérer de façon différenciée et de réguler, en fonction de ses interlocuteurs et des espaces sociaux dans lesquels il intervient, l'accès à son temps (qui peut voir qu'il est en ligne ? qui a accès à son identifiant de messagerie instantanée, à son adresse email, à son agenda... ?), aux représentations de soi (qui a accès à quelle partie de son profil Facebook ? comment apparaît-il sur le site de son école, de son employeur, de l'association à laquelle il appartient ?), et à ses productions médiatiques (avec qui partage-t-il ses photos, ses documents... ?)

Les compétences d'organisation portent également sur l'activité de l'usager. Elles ont alors trait à la capacité gérer le multitâche et à changer le lieu de son attention en fonction des besoins (Jenkins 2006), de même que la capacité à gérer les interruptions (Kirsh, 2000).

Trois dimensions des objets et pratiques médiatiques

Je poursuivrai le balisage des compétences médiatiques entamé plus haut en opérant une seconde distinction, cette fois en termes de dimensions propres aux objets médiatiques et aux pratiques qui les impliquent, pratiques à travers lesquelles s'exerce la littératie médiatique des usagers. Je distinguerai trois dimensions de ces objets et pratiques médiatiques, qui s'articulent les unes aux autres dans l'expérience des usagers : une dimension informationnelle, une dimension technologique et une dimension sociale.

Une dimension informationnelle

La dimension informationnelle des documents et dispositifs médiatiques (et des pratiques les concernant) tient à ce qu'ils constituent autant de systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs. En tant que systèmes de représentation associant un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés, ils possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres. L'usager d'un dispositif médiatique donné peut porter son attention alternativement sur ces trois classes de propriétés. D'une part, indépendamment du signifié auquel il renvoie, le dispositif a une matérialité qui le constitue en tant que *forme-objet* : un film a une durée, un dessin a des couleurs, un espace scénique de théâtre a une taille, le papier d'un magazine a une texture, une photographie a un grain, une fenêtre de logiciel a un format, etc. D'autre part, cette forme-objet matérielle (ce signifiant) renvoie à un signifié plus ou moins élémentaire ou complexe. Le dispositif *fait référence* à quelque chose d'autre que lui-même : un documentaire télévisé relate un évènement historique, un article de journal traite d'une actualité, un jeu vidéo plonge un joueur dans un univers féérique, un poème exprime un sentiment, une charte explicite un système de valeurs, etc. Enfin, le système de signifiants composant le dispositif renvoie à un ensemble de signifiés *d'une certaine façon*. On peut mobiliser ici tout l'appareil conceptuel de la sémiotique pour caractériser ces modes de signification, tributaires à la fois des registres sémiotiques utilisés (texte, image analogique fixe ou animée, son, ...) et des types et genres de dispositifs qui les combinent et les agencent dans autant de configurations culturellement sédimentées.

On se trouve là sur un terrain sur lequel l'école est bien armée pour aborder des problématiques d'éducation aux médias, puisqu'elle entend à la fois œuvrer à la construction par les élèves de connaissances portant sur une multiplicité d'objets et de phénomènes du monde qui les entoure, au départ d'une variété de dispositifs de communication, et les amener à la maîtrise (tant en tant que lecteur qu'en tant que scripteur) de différents systèmes sémiotiques, au premier rang desquels on trouve bien entendu le langage verbal, mais aussi les notations mathématiques, les cartes, les graphiques et diagrammes, et dans une certaine mesure l'image et l'audiovisuel, puis les médias numériques. On sait cependant la difficulté qu'a pu éprouver l'école à faire entrer ces derniers en classe, à la fois en tant qu'objets d'étude et qu'outils pédagogiques.

Malgré tout, les médias numériques, de par leur plasticité, ont permis une diversification des formes de représentation articulant de façon inédite texte, son et image (Hollan, Bederson, & Helfman, 1997). Ces nouveaux formats appellent des compétences nouvelles, comme celles que Jenkins et ses collègues (2006) ont dénommé la *simulation* —la capacité à interpréter et à construire des modèles dynamiques de processus réels à l'aide des technologies multimédia interactives— et l'*appropriation* —la capacité à échantillonner et réagencer des contenus médiatiques de façon signifiante dans ses propres productions médiatiques.

Une dimension technique

Les objets médiatiques sont issus d'un processus de production technique (un journal, un film, un site web sont tous produits à l'aide de différents dispositifs techniques), ou servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques (un magnétoscope, un moteur de recherche, un lecteur mp3 sont autant d'objets médiatiques avec lesquels nous interagissons techniquement quotidiennement). Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leurs interfaces, leur interconnexion au sein d'agencements de complexité variable, et les problématiques technologiques qui y sont liées constituent leur dimension technique.

La capacité à appréhender les objets médiatiques dans leur dimension technique s'est vue accorder une attention croissante avec l'émergence des préoccupations (éducatives et politiques) relatives à la *digital literacy* et aux compétences numériques. J'y distinguerai l'*utilisation* de la technologie, soit les savoir-faire opérationnels correspondant le plus souvent à des procédures apprises par l'interaction avec les pairs (voire à des 'trucs et astuces' techniques), de la *compréhension critique* de son fonctionnement et des problématiques et des enjeux qui lui sont liés. Au sein du débat sur le développement des compétences numériques, les aptitudes liées à l'utilisation opératoire (comme la capacité à utiliser un ordinateur personnel, à accéder à internet, à envoyer un courriel...) semblent avoir quelque peu monopolisé l'attention (Buckingham, 2009), comme en témoignent la création d'initiatives telles que l'*European Computer Driving Licence*, ou le B2i en France. Ces aptitudes semblent également faire partie de celles qui, au sein de la littératie médiatique, se développent naturellement par la pratique des dispositifs techniques concernés (Hargittai, 2002), indépendamment d'une éducation particulière.

Au sein de l'école, le sentiment général est d'ailleurs bien souvent que les élèves devancent leurs professeurs dans ce domaine. A ce titre, leur expertise, et la dynamique de l'apprentissage par les pairs qui préside à son acquisition, apparaissent comme des ressources exploitables en classe. De l'utilisation opératoire à la conscience critique des problématiques techniques, on peut imaginer une progression par degrés, que l'école peut aider les élèves à accomplir. A chaque degré peut correspondre un certain nombre de compétences, telles que (par degré croissant) la compréhension du fonctionnement technique et des interfaces des outils techniques, la capacité à chercher et choisir des informations, des dispositifs et des configurations techniques de façon critique et informée, ou celle à convertir des connaissances procédurales informelles en connaissances déclaratives, formelles et déductives (sous forme de didacticiels, de guides, etc.).

Une dimension sociale

Comme ont pu le mettre en évidence les modèles pragmatiques de la communication (Meunier & Peraya, 2004), toute forme de communication, médiatisée ou non, prend place dans un contexte relationnel qu'elle contribue à construire. Tout objet médiatique renvoie aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il alimente, construit ou combat, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc. En cela, objets et pratiques médiatiques comportent une dimension sociale.

L'un des enjeux majeurs liés au développement d'une littératie médiatique réside probablement dans la dimension sociale des compétences qu'elle recouvre. Comme ont pu le montrer Ito et ses collègues, sur le plan de la socialité, les usages des nouveaux médias développés par l'écrasante majorité des jeunes sont le plus souvent au service du maintien d'un contact continu entre pairs proches, les « *friendship-driven practices* » (Ito et al., 2008). Pour une minorité cependant, ces nouveaux médias constituent un lieu de développement d'une expertise sur une thématique donnée, au sein de groupes échappant aux limites des cercles d'amis fréquentés quotidiennement, les « *interest-driven networks* », Ito et al. 2008). Ces réseaux sont autant d'opportunités pour les jeunes qui s'y impliquent de diffuser leurs productions auprès de publics en ligne, et de développer leur visibilité et leur réputation. L'engagement en leur sein stimule le développement de compétences

d'apprentissage en autodidacte et par les pairs, et constitue une occasion pour ces jeunes de faire l'expérience de formes de sociabilité « adultes », différentes de celles expérimentées dans leur quotidien *offline*, et qui leur confèrent des statuts équivalents à ceux des adultes, considérés comme des pairs expérimentés, et non comme des personnes ayant autorité sur eux.

L'enjeu que j'évoquais se trouve là : amener les jeunes à diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques entre amis proches, et développer leur capacité à la *négociation* (Jenkins et al., 2006), définie comme la capacité à évoluer au sein de communautés diverses, de discerner et de respecter des perspectives multiples, et de s'approprier des normes et des formes d'interaction sociale alternatives.

Une définition matricielle de la littératie médiatique

Les quatre domaines d'activité et les trois dimensions que j'ai passées en revue ci-dessus permettent, si on les croise, de dresser une matrice des catégories de compétences composant la littératie médiatique contemporaine (Figure 1), et de rendre visible la diversité de celles-ci. Au croisement des dimensions et des domaines d'activités se trouvent ainsi définies des catégories telles que l'organisation des rapports sociaux médiatisés, la navigation dans des espaces informationnels complexes, la lecture et la compréhension des interfaces techniques, etc.

Dimension \ Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 1 : les catégories de compétences en littératie médiatique

Le passage en revue de chacune des cellules de cette matrice dépasse le propos de cet article. Je voudrais plutôt m'attarder sur l'utilité que présente un tel cadre conceptuel dans le domaine de l'éducation aux médias, et ce à trois égards différents.

Premièrement, en tant que description de la structure du concept de littératie médiatique, cette proposition théorique permet d'articuler et de confronter de façon systématique plusieurs définitions de ce concept présentes dans la littérature. Il ne s'agit pas de défendre l'idée d'une définition unique du concept, mais plutôt celle que pour mettre en relation, et identifier les points de convergence et de divergence entre des définitions différentes, il faut que celles-ci spécifient ses dimensions et de leurs relations. Une telle spécification permet également de situer la littératie médiatique par rapport à d'autres concepts proches (comme ceux de compétences numériques ou de littératie informationnelle) et d'envisager leurs zones de recouvrement.

A ce titre, cette matrice constitue une première base pour explorer les articulations entre différentes compétences composant la littératie médiatique, là où les définitions existantes (Grafe & Tulodziecki, 2010; Hobbs, 2010; Jenkins et al., 2006) accumulent le plus souvent les composantes sans offrir de cadre permettant de les mettre en relation. Ceci étant dit, cette matrice met en exergue une structuration des compétences concernées au détriment d'autres : elle fait par exemple l'impasse sur la distinction entre pratique et réflexivité, entre la capacité à faire et celle à expliquer ce que l'on fait. Ce n'est pas tant la distinction elle-même qui m'intéresse ici que la façon d'articuler les deux. Toutes deux représentent une composante importante de la littératie médiatique. Comment l'une bénéficie à l'autre ? Devient-on spontanément capable d'explicitier ce que l'on fait avec l'expérience pratique ? Suffit-il de savoir dire comment faire pour savoir faire ? Comment l'éducation aux médias peut-elle tableer sur leur interaction pour contribuer à leur développement ? Autant de questions relatives aux relations entre pratique médiatique et réflexivité sur la pratique qui restent à élucider.

Deuxièmement, la définition d'un cadre théorique inventoriant et articulant les compétences médiatiques correspond à la première étape de l'opérationnalisation de ce concept, permettant d'établir les relations entre compétences et pratiques médiatiques. Si l'on pose qu'une compétence n'est observable qu'au travers de son expression dans une performance, alors il convient de définir quels observables, au sein de quelles pratiques médiatiques, permettent d'attester de la maîtrise d'une compétence donnée dans le chef d'un individu ou d'un collectif. Bien

entendu, toute tâche, toute pratique médiatique implique une multiplicité de compétences, s'étalant le plus souvent sur plusieurs cases du tableau. Ainsi, la recherche d'informations sur internet implique-t-elle de la lecture technique (comprendre l'interface du moteur de recherche et le fonctionnement technique auquel elle réfère) et de l'écriture technique (mettre en action l'outil technique que constitue le moteur de recherche), ainsi que de la navigation informationnelle (appréhender ce dont traitent les documents rencontrés, et la façon dont ils en traitent) et sociale (situer les énonciateurs des informations trouvées, les destinataires auxquels ceux-ci s'adressent, ...).

L'articulation entre pratiques et compétences apparaît donc comme une étape-clé dans l'opérationnalisation du concept de littératie médiatique. En inventoriant les compétences constituant la littératie médiatique, et en reliant celles-ci aux pratiques médiatiques au travers desquelles elles s'expriment, on se dote par ailleurs d'un outil de diagnostic permettant d'établir un état des lieux répondant aux deux questions suivantes. D'une part, au départ de l'observation des pratiques éducatives existantes, quelles sont les compétences en littératie médiatique au développement desquelles l'éducation aux médias œuvre aujourd'hui ? D'autre part, au départ de l'observation de l'environnement médiatique contemporain, quelles compétences celui-ci semble-t-il requérir ? L'intérêt d'une telle démarche réside dans la confrontation des deux réponses : l'éducation aux médias travaille-t-elle sur l'ensemble des compétences appelées par l'univers médiatique d'aujourd'hui ?

Dimension \ Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire	M N	M N	M N
Ecrire	M N	M N	M N
Naviguer	M N	M N	M N
Organiser	M N	M N	M N

Figure 2 : Les compétences médiatiques travaillées en éducation aux médias (M) et sollicitées par les nouveaux médias (N)

Je n'esquisserai ici qu'une réponse sommaire à ces deux questions, sous la forme de deux profils de couverture du territoire construit par la matrice décrite plus haut (les carrés remplissant les cases de la Figure 2 sont d'autant plus foncés que les compétences concernées sont couvertes par l'éducation aux médias, ou requises par les nouveaux médias). L'école a amorcé la conquête de ce territoire à partir de son coin supérieur gauche, c'est-à-dire au départ des compétences en lecture et en écriture, essentiellement dans leur dimension informationnelle. L'éducation aux médias traditionnelle a suivi cette tendance, et l'a étendue à d'autres supports et dispositifs médiatiques que l'écrit (soulevant de ce fait de nouvelles problématiques sémiotiques, techniques et sociales). A contrario, si la littératie médiatique contemporaine englobe l'ensemble du tableau, les compétences qu'appellent spécifiquement les médias émergents se concentrent dans le coin inférieur droit du tableau, et concernent la navigation et l'organisation dans leurs trois dimensions (avec un accent particulier sur la dimension sociale). Développer l'ensemble des compétences cartographiées ici constitue un défi et enjeu de taille pour l'éducation aux médias : embrasser la variété et la spécificité des pratiques médiatiques, actuelles et futures, des individus qu'elle entend éduquer.

Troisièmement et finalement, la spécification de la structure du concept de littératie médiatique constitue une nécessité pour faire avancer la recherche sur le plan du développement et de la validation d'outils méthodologiques d'évaluation des compétences visées et des niveaux de ces compétences¹. L'utilité de tels outils d'évaluation se voit doublée par le fait qu'ils doivent également permettre d'évaluer les résultats des actions d'éducation aux médias. Sans cela, la seule évaluation possible est celle consistant à faire l'inventaire de l'existant au sein de l'environnement médiatique dans une société donnée, en termes d'offre médiatique et d'accès à cette offre d'une part, et en termes d'actions d'éducation de l'autre. Dans ce scénario, on oscille entre la supposition qu'un environnement médiatique plus riche et plus diversifié génère automatiquement de la littératie médiatique (hypothèse de la génération spontanée par l'accès et la pratique), et celle que toute activité d'éducation aux médias porte nécessairement ses fruits.

1 L'évaluation des niveaux de littératie médiatique des citoyens européens est devenue une nécessité du fait de l'obligation pour la Commission européenne de faire rapport sur ces niveaux au sein de tous les états membres depuis 2011 (*Directive «Services de médias audiovisuels»*, 2010, art. 33).

Ces deux positions sont bien entendu défendables, mais elles le sont en tant qu'hypothèses à valider empiriquement, à l'aide d'outils d'évaluation des compétences médiatiques des individus.

Pour ce faire, la définition de *niveaux* de compétence apparaît comme l'étape suivante à accomplir. Les catégories définies par la matrice présentée plus haut ne permettent pas de définir *a priori* de tels niveaux. On ne peut en effet considérer que certaines des cases du tableau renvoient à des compétences plus élémentaires que d'autres. En revanche, fonder l'évaluation des niveaux de littératie médiatique propres aux individus d'une population donnée dans une telle définition matricielle permet d'éviter un écueil courant de ce type d'évaluation : celui qui consiste à en condenser les résultats sur une échelle univariée, en vue d'établir des classements comparatifs. L'évaluation de compétences telles que distribuées sur la matrice présentée dans cet article déboucherait sur la création de profils multivariés, comparables qualitativement plutôt que quantitativement.

On le voit, le cadre conceptuel proposé dans cet article trouve plusieurs prolongements possibles dans le champ de la recherche en éducation aux médias, et revêt à ce titre un caractère programmatique, dessinant les contours du projet plus large (à l'échelle de toute une communauté de recherche) auquel il participe : celui de l'évaluation des compétences en littératie médiatique des individus contemporains, et des facteurs susceptibles de soutenir leur développement.

Références

- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65. doi:10.1080/09523980902780958
- Aufderheide, P., & Firestone, C. M. (1993). *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington D.C., U.S.A.: Aspen Institute, Communications and Society Program.
- Bekkhus, N., & Zacchetti, M. (2009). A European Approach To Media Literacy. *IJLM. net: International Journal of Learning and Media website*. Disponible à <http://ijlm.net/news/european-approach-media-literacy>
- Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. *Proceedings of Euromeduc: Media literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives* (p. 13-24). Présenté à Euromeduc: Second European congress on media literacy, Bellaria, Italy.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*

- (Monograph). OFCOM. Disponible à <http://eprints.ioe.ac.uk/145/>
- Coiro, J. (2007). *Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers* (PhD Dissertation). University of Connecticut. Disponible à <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1372023711&Fmt=6&VType=PQD&VInst=PROD&RQT=309&VName=PQD&TS=1286780762&clientId=79356>
- De Smedt, T. (Éd.). (2006). *Mediappro, A European Research Project : the Appropriation of New Media By Youth*. Paris: CLEMI.
- Directive 2010/13/UE du Parlement européen et du Conseil du 10 mars 2010 visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels. (2010). Disponible à <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:095:0001:0024:FR:PDF>
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4).
- Head, A. J., & Eisenberg, M. B. (2009). *How college students seek information in the digital age: Lessons learned (Project Information Literacy. Progress Report)*. Seattle, WA: University of Washington, The Information School. Disponible à http://projectinfolit.org/pdfs/PIL_Fall2009_Year1Report_12_2009.pdf
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Communications and Society Program (p. 67). Washington D.C., U.S.A.: The Aspen Institute. Disponible à <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hollan, J. D., & Stornetta, S. (2000). Asynchronous Negotiated Access. *Proceedings of Human Computer Interaction 2000* (p. 17-26).
- Hollan, J. D., Bederson, B. B., & Helfman, J. I. (1997). Chapter 2: Information Visualization. In M. Helander, T. K. Landauer, & P. Prabhu (Éd.), *Handbook of Human-Computer Interaction (second edition)* (p. 33-48). Amsterdam: Elsevier Press.
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., boyd, danah, Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., et al. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. MacArthur Foundation. Disponible à <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-TwoPageSummary.pdf>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (White paper). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Disponible à http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Kirsh, D. (2000). A few thoughts on cognitive overload. *Intellectica*, 30(1), 19-51.
- Lévy, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Sciences et Société. Paris: La Découverte.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.
- Meunier, J.-P., & Peraya, D. (2004). *Introduction aux Théories de la Communication* (Second.). Bruxelles: De Boeck Université.

- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113.
- Thoman, E. (1993). Skills & Strategies for Media Education. *Center for Media Literacy*. Disponible à <http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>.
- Tulodziecki, G & Grafe, S. . (2010). Developing a competency standard model for media education. *Recherches en Communication*, 33.
- Williams, P., & Rowlands, I. (2007). *Information behaviour of the researcher of the future. The literature on young people and their information behaviour. Work Package II*. London: British Library / University College London, JISC. Disponible à <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>