

DÉVELOPPER ET MESURER LES COMPÉTENCES MÉDIATIQUES DES GENS ORDINAIRES

Thierry De Smedt et Pierre Fastrez¹

Ce numéro 34 est le second d'un couple de deux volumes consacrés aux compétences médiatiques des gens ordinaires. Si le propre des technologies médiatiques est de tenter d'épouser au mieux les capacités des usagers, pour les amplifier, et leurs besoins, pour les combler, l'effet de ces médias est aussi de requérir de ses utilisateurs des capacités nouvelles ou présentant une répartition différente dans les priorités des formations familiales, scolaires et professionnelles.

Le numéro 33 de *Recherches en Communication* s'était penché sur la question suivante : quelles compétences doivent avoir les gens, pour vivre dans une société fortement médiatisée ? Ce numéro 33 avait envisagé les nouveaux médias comme une variable indépendante avec, comme variable dépendante, les compétences nécessaires à l'ensemble de la population pour les utiliser. L'idée fondamentale était qu'à des changements dans la nature des médias (l'interaction, l'interactivité, le multimédia, la profusion, ...) correspondrait de nouvelles compétences, ou au moins, une nouvelle cartographie hiérarchique de celles-ci. C'est ainsi que les contributions à ce premier tome ont effectivement montré l'émergence, en filigrane de l'énumération des compé-

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

tences médiatiques nouvelles d'un usager-modèle dont les capacités ne se limitaient plus à bien explorer et synthétiser des contenus mass-médiatiques transcendants à lui (Wangermée, 2006), afin de penser de manière autonome. Un nouveau profil de compétences semble bien en train de gagner en importance. Il est lié à un engagement actif dans l'organisation et la sauvegarde des médias, y compris dans leur organisation, dans l'écriture et la diffusion sociale d'information et dans la gestion de relations médiatiques complexes tissées entre différentes communautés d'usages (Fastrez & De Smedt, 2012a). Cette mutation de l'usager-modèle suggère aussi que le centre de gravité de l'exercice de la citoyenneté contemporaine se déplace de la réception critique de l'information médiatique vers l'engagement social à produire de l'information, et, surtout, à organiser symboliquement, techniquement et socialement l'espace des communautés médiatiquement connectées (Fastrez & De Smedt, 2012b).

Assistons-nous, dans le champ médiatique, à un passage de l'usager-modèle du rang de chasseur-cueilleur à celui de cultivateur-bâtitseur ? Les nouvelles compétences médiatiques sont à l'évidence du côté de l'activité, conçue non plus uniquement comme une réception active, comme le recherche l'éducation aux médias traditionnelle, mais comme une production et une diffusion médiatique experte dans le temps et dans l'espace.

Une question reste pendante, cependant. Ces modèles de compétences que l'on peut qualifier d'*idéaux* se basent tous implicitement sur une conception intuitive de la *bonne vie des gens*, qu'elle soit envisagée en terme d'existence individuelle, en terme de vie de société, ou, même, en terme unissant l'individu, la société et l'écosystème planétaire. En d'autres mots, même si les compétences médiatiques souhaitables aujourd'hui convergent en partie vers un modèle occidental d'*homo mediaticus*, il reste une grande indéfinition des traits précis de celui-ci ou même des différents clivages qui traversent cette image floue que les nouvelles compétences médiatiques semblent esquisser. Cette indéfinition en est une de fait, mais aussi de droit, puisqu'elle parvient à respecter le caractère informulable du devenir idéal que nous projetons sur l'avenir de nos semblables. Néanmoins, deux axes forts parcourent le portrait en creux du citoyen optimal dont l'image est à la base des compétences médiatiques telles qu'elles émergent aujourd'hui. Le premier axe, le plus concret, est celui de *l'habilité*. On y trouve les

conditions qui déterminent les usages corrects et efficaces des médias, envisagés sous un angle principalement technique, avec une certaine composante juridique, souvent qualifiée en anglais de *responsible use*. Cette vision de l'habilité concrète est particulièrement présente dans les compétences mises en avant par l'industrie et par les textes qui émanent de la commission européenne (Buckingham, 2009).

Le second axe des compétences médiatiques se présente à la fois comme un complément du premier axe, mais aussi comme étant en surplomb, voire en opposition à celui-ci. Cet axe, que nous qualifierions de *critique*, ne se mesure pas à l'efficacité de l'utilisateur médiatiquement actif, ni à son absence de nocivité pour les autres, ni même à son respect des directives légales. Il concerne au contraire les capacités de transcender les dispositifs et les messages existants en dépassant le déjà-là, pour détourner, innover, contredire ou composer des dispositifs et des messages nouveaux, que l'innovation porte sur la facette symbolique, technique ou sociale du média (de Certeau, 1990). Ces deux axes de l'agir humain sont par conséquent en tension l'un avec l'autre, mais sans pouvoir exister l'un sans l'autre.

Cette dynamique de tension se précise dans le présent numéro.

Lorsque nous avons lancé l'appel aux contributions à ce qui était encore un seul volume, nous pensions qu'une part substantielle des propositions serait consacrée à des travaux portant sur le terme même de compétence, appliqué aux qualités requises pour agir en contexte médiatique. En réalité, aucune contribution n'est venue en ce sens, si bien que nous devons admettre que le statut de compétence médiatique relève encore, dans notre domaine de l'information et de la communication, d'un consensus implicite et qu'il n'a pas subi l'épreuve d'une *disputatio* systématique.

Dans ce second volume consacré au *développement des compétences médiatiques des gens ordinaires en contexte éducatif*, nous avons choisi de présenter des travaux de qualité qui définissent des pédagogies spécifiques, y compris des tentatives d'évaluation, au service de la production des nouvelles compétences médiatiques. L'objet de ce numéro 34 de *Recherches en Communication* est en effet d'aborder les démarches des éducateurs eux-mêmes, pour y identifier des techniques nouvelles de production et d'évaluation des savoirs, des savoir-être et

des savoir-faire médiatiques susceptibles de développer chez les gens ordinaires les compétences nécessaires pour bien vivre avec les médias.

Il peut sembler évident de placer ainsi en second lieu l'examen de pratiques éducatives, après avoir préalablement identifié les compétences requises, sous différentes approches. Pourtant, cette disposition apparemment logique, définir d'abord les objectifs et concevoir ensuite les moyens, est en contradiction avec ce que suggère l'observation historique des pratiques en éducation aux médias qui se sont développées dans la plupart des pays, depuis les premières initiatives scolaires et associatives, au temps des ciné-clubs, des disco-forums et même des premiers journaux scolaires. On y recherchera en vain le moindre référentiel préalable à des compétences, tant dans les descriptions des actions que dans les fragments survivants des discours des enseignants et des animateurs (Thomas, 1993; Garcin-Marrou et al., 1999; De Smedt, 2009, 2012). L'éducation aux médias est née du terrain avant de devenir très progressivement une finalité, un projet et une méthode. Cela ne signifie pas que les notions de savoir-faire, de capacité et, *in fine*, de compétences soient complètement absentes de l'esprit des praticiens. Ces notions ne sont toutefois pas à la base des actions, comme une destination (compétence) qui obligerait à concevoir un moyen d'y parvenir (pédagogie).

Mais alors qu'est-ce qui a fait courir les pionniers inventeurs de l'éducation aux médias, si ne se sont pas des référentiels de compétences à développer ?

En synthétisant de multiples rencontres personnelles avec des enseignants et des éducateurs depuis les années quatre-vingts, nous relevons six motivations récurrentes dans leur manière de décrire et de justifier des activités éducatives, ayant les médias pour objet.

- L'existence et le prestige de l'espace médiatique : les médias sont là, dans l'environnement quotidien des éducateurs et des éduqués, et ils aspirent à les prendre en mains.
- Les pouvoirs mobilisateur, festif et enchanteur des pratiques médiatiques : la médiatisation provoque des métamorphoses dans la perception du réel en lui donnant un caractère carnavalesque.
- La modification du statut de l'enseignant dans le dispositif de pratique médiatique : de frontale, la relation entre éducateur et éduqué devient triangulaire ou polygonale.

- L'absence d'un corpus disciplinaire qui enfermerait *ex ante* l'action dans une grille conceptuelle déjà-là, l'absence de certification éliminatoire : l'absence d'une discipline ou d'une matière scolaire met les éducateurs comme les éduqués au défi de *fabriquer du savoir* par eux-mêmes.
- La possibilité de mettre l'élève en action, avec un enjeu réel, mais qui ne serait pas trop écrasant : l'élève est forcé d'entrer en action et de parvenir à produire un média, sans devoir atteindre l'adéquation à un modèle d'excellence stéréotypé. En d'autres mots, la tentative est plus importante que la réussite.
- Le pouvoir positif des activités impliquant des médias dans de multiples contextes d'éducation, de prévention, de remédiation et/ou d'intégration sociale. Dans ce dernier cas, ce n'est plus le travail médiatique qui importe dans le projet éducatif, mais un autre projet éducatif dont le travail médiatique est un adjuvant.

Mais alors, la question des compétences issues de l'éducation aux médias relèverait-elle uniquement d'un ordre de préoccupation exogène, qui ne concernerait pas les enseignants et les éducateurs ? Pas complètement. Le modèle institutionnel de l'efficacité éducative, qui réclame, pour évaluer la qualité des méthodes de formation, un référentiel de compétences préalablement défini, ne semble pas l'unique justification de la réflexion sur les compétences. Les praticiens aussi sont à la recherche de ce référentiel, mais dans un temps qui n'est pas celui de l'invention éducative. Il semble que le souci explicite de produire des compétences bien définies relève en réalité d'un temps second dans le travail des éducateurs : celui de la régulation de leurs pratiques et de l'appropriation intellectuelle d'une activité précédemment inventée dans l'urgence d'un engagement inspiré.

Cinq arguments renforcent la thèse d'une fonction essentiellement régulatrice de l'évaluation des compétences en éducation aux médias.

- Le retour de la certification éliminatoire, qui sanctionne la réussite ou l'échec de l'élève, mais aussi de l'enseignant-éducateur. Cette fonction régulatrice est la plus classique, mais aussi la plus controversée par ceux qui envisagent l'éducation aux médias comme un processus qui n'a pas à gagner en pratiquant la certification.

- La conception itérative de processus éducatifs, alignée sur des objectifs formulés en termes de résultats. Cette fonction régulatrice favorise une amélioration des action d'éducation aux médias d'année en année et une meilleure prise en compte des capacités des élèves par une mesure fine de leurs difficultés devant des épreuves.
- La validation institutionnelle d'un projet éducatif. Cette fonction est une macro-régulation, car elle apporte les indicateurs de pertinence nécessaires aux gestionnaires de l'éducation pour décider d'orienter, de modifier et de moduler l'intensité des pratiques éducatives, avec ses implications sur l'organisation du système éducatif et la formation des intervenants.
- La diffusion des pratiques à travers le milieu professionnel. Lorsque les enseignants et les éducateurs s'échangent des dispositifs éducatifs, ils les communiquent mieux en étant explicites non seulement sur les procédés pratiques, mais aussi sur les effets éducatifs que ceux-ci produisent. Cela aide un néophyte à choisir, dans une trousse à outils, ceux qui lui semblent les plus susceptibles de produire les résultats qu'il escompte plutôt que les pratiques les plus séduisantes.
- Le discernement des pratiques entre celles qui ruinent la médiation et celles qui la promeuvent. Cette dernière fonction régulatrice est probablement la plus importante. Comme le souligne Daniel Bounoux, une juste représentation médiatique se situe au bon endroit entre la connexion immédiate et l'abscons. Or, les médias électroniques, avec leur caractère audiovisuel et leur immédiateté tendent à inviter à faire l'économie de l'écriture et de la mise à distance au profit de la présentation automatique d'un inconstruit (Bounoux, 2006). La référence à des compétences produites en littératie médiatique est alors un moyen assez sûr pour vérifier qu'une pratique éducative développe effectivement l'art de *faire média* et ne se contente pas de l'ivresse d'une expression, d'un contact ou d'une contemplation qui n'exige aucune interprétation.

Les articles de ce numéro 34 présentent chacun des exemples de démarches critiques en deux temps qui soumettent la conception relativement autonome d'un dispositif à une évaluation systématique de ses effets éducatifs en littératie médiatique. Ces effets ne sont pas toujours des compétences. Ce sont en tout cas des capacités, c'est à dire des

habilités à accomplir une tâche et à réussir une épreuve dont l'objet est un média, qu'il soit lu, écrit, recherché ou classé d'un point de vue symbolique, technique ou social. La productivité de ces approches critiques est évidente. Chaque approche fait apparaître l'efficacité, mais aussi la limite des pratiques pédagogiques étudiées.

Dans son article, Aurélie Brouwers aborde la question du développement spontané des compétences médiatiques des enseignants en éducation aux médias. Elle présente une recherche empirique menée auprès d'un groupe d'enseignants du primaire et de leurs classes, dans le but d'éprouver l'hypothèse selon laquelle les compétences en littératie médiatique développées par les élèves dans le cadre d'activités menées en classe dépendent des compétences dans le même domaine de leurs enseignants. L'auteure a entrepris d'évaluer la littératie médiatique d'instituteurs et d'élèves du primaire au départ de deux séries d'entretiens semi-directifs, sur base d'un schéma conceptuel détaillant trois compétences de base (valider, conjecturer et caractériser les médias) en micro-compétences. La première série d'entretiens, menée auprès de seize instituteurs au départ de la vision d'un extrait de journal télévisé, lui permet de constater la difficulté des instituteurs à *conjecturer les médias*. La seconde série, menée auprès des élèves de deux des instituteurs interviewés aux niveaux de compétence contrastés, au départ de la vision d'un extrait d'un magazine de société télévisé, révèlent deux choses. D'une part, les élèves de l'enseignant le plus éduqué aux médias maîtrisent globalement plus de compétences en éducation aux médias que les élèves de l'autre enseignant. D'autre part, pour quatre des micro-compétences évaluées, le fait d'appartenir à la classe de l'enseignant le plus éduqué aux médias est corrélé à celui de maîtriser ces micro-compétences. Ayant confirmé son hypothèse, Aurélie Brouwers conclut à l'importance de la formation initiale systématique des maîtres pour leur pratique future de l'éducation aux médias en classe.

Isabelle Cailleau, Serge Bouchardon, Stéphane Crozat et Hélène Bourdeloie centrent leur contribution sur les compétences requises par les écritures numériques ordinaires. Ils décrivent ces compétences scripturales comme l'articulation de la maîtrise de l'outil technique à la compréhension des spécificités du numérique. Cette compréhension implique la mobilisation de connaissances méta-scripturales concernant ces spécificités, dont les auteurs proposent une modélisation en trois niveaux : théorique, applicatif et interprétatif. Dans ce modèle, chaque

niveau conditionne les possibles des niveaux supérieurs, et actualise les principes propres aux niveaux inférieurs. Le niveau théorique est défini par deux principes : discrétisation des unités d'information et manipulation (i.e. calcul) de celles-ci. Le niveau applicatif est celui des fonctionnalités logicielles et des contenus (textes, images, sons). Le niveau interprétatif est celui de la « fabrique du sens », contrainte par les propriétés des contenus, niveau auquel les potentialités applicatives se muent en productions signifiantes pour l'utilisateur. Partant du constat que les pratiques d'enseignement des outils se centrent généralement sur le niveau interprétatif, les auteurs proposent des pistes de scénarios pédagogiques de formation aux pratiques d'écriture numérique couvrant les trois niveaux. Par exemple, au départ de l'explication d'une fonctionnalité applicative et de son expérimentation par les apprenants, une première séquence explique les principes de niveau théorique sous-jacents, et développe ses implications possibles au niveau interprétatif. Dans un second temps, sont mis en situation de production.

Au départ d'une expérimentation portant sur la validation des sources trouvées sur internet, Julien Lecomte s'interroge sur le rôle de formation à l'esprit critique que peut jouer l'éducation aux médias dans l'enseignement. Mettant en exergue le lien entre pensée critique et autonomie de pensée, l'auteur pose l'hypothèse du rôle de la métacognition dans le développement des compétences en critique des sources : le retour réflexif des élèves sur leur activité devrait accroître leur capacité à développer un jugement critique sur la fiabilité des sources qu'ils rencontrent sur internet. L'expérimentation que l'auteur présente est menée auprès d'adolescents en situation de recherche d'information sur internet, et prend l'option d'amener les élèves à débattre en groupe des sites qu'ils ont trouvés lors d'une tâche de recherche individuelle, dans l'espoir d'aiguiser leur jugement sur ceux-ci et de les amener à sélectionner les sites les plus fiables parmi ceux trouvés séparément par les membres du groupe. Les résultats ne permettent pas de conclure à une amélioration significative de la fiabilité des sources entre la sélection individuelle et la sélection du groupe : la discussion groupale ne produit manifestement pas les effets escomptés. Si réunir les élèves pour qu'ils débattent s'avère insuffisant pour développer leur sens critique, et que la pédagogie de la discussion argumentée reste à inventer, Lecomte conclut que la nécessité d'une éducation aux médias intégrant une formation à l'esprit critique se trouve renforcée par les

résultats présentés, mettant en lumière les capacités limitées des adolescents testés dans le domaine de l'évaluation des sources.

L'article de Jacques Kerneis interroge le potentiel de développement des compétences médiatiques de l'école. Il envisage les rapports entre les compétences des élèves, futurs citoyens de plein exercice, et celles des enseignants à développer celles-ci dans le chef des élèves. Au départ d'un exemple d'activités d'éducation aux médias menées en classe en plusieurs séances, et gravitant autour de la lecture de la presse, l'auteur met en lumière les spécificités des processus sémiotiques mobilisés : la réception des messages médiatiques d'une part, et l'interaction entre professeur et élèves dans le cadre de l'activité d'autre part. Il détaille les écueils d'une activité d'analyse d'infographies de presse. D'une part il pointe du doigt l'asymétrie de la situation didactique, dans laquelle la professeure impose de façon prématurée, sans qu'elle ait été co-construite par les élèves, une typologie des infographies qui fait écran plus qu'elle pousse l'élève à élaborer une interprétation réussie de ces infographies. Ce faisant, elle écrase l'incertitude des élèves, qui constituerait pourtant le moteur idéal de cette activité pédagogique. D'autre part, il montre comment le travail des élèves sur les infographies pâtit de l'isolation de celles-ci de leur contexte de publication original. Kerneis identifie des pistes permettant de pallier ces écueils. Il évoque notamment l'analyse préalable des messages médiatiques pour eux-mêmes, et la monstration aux élèves des séquences filmées de leur propre travail de sémiose devant les infographies. Il conclut à la nécessité d'une réflexion pluridisciplinaire sur le développement d'un curriculum en éducation aux médias, intégrant les contributions des sémioticiens, didacticiens et documentalistes, visant à en définir les compétences visées.

Le texte de Sofia Aslanidou et Vassiliki Spiliotopoulou détaille les résultats d'une recherche au croisement de l'éducation scientifique et de l'éducation aux médias. Deux objectifs sont poursuivis : d'une part introduire la thématique de l'éducation aux médias dans le cadre d'un cours universitaire de didactique des sciences naturelles, et d'autre part, encourager les futurs enseignants du primaire suivant ce cours à recourir à des productions médiatiques dans le cadre de leurs activités en classe. Partant du constat que l'éducation aux médias correspond à un intérêt récent en Grèce, et n'est encore le fait que d'initiatives individuelles cantonnées dans le cadre scolaire, les auteurs argumentent en

faveur de l'utilisation en classe de textes médiatiques, écrits pour des publics non-scolaires. Le recours à de tels documents dans le contexte de l'éducation scientifique nécessite des compétences d'évaluation des sources concernant leur fiabilité, leur crédibilité, la différence entre faits et opinions, entre discours scientifique et vulgarisation, etc. Aslanidou et Spiliotopoulou présentent l'analyse des choix menés par deux cents étudiants futurs instituteurs (dans le cadre du cours d'éducation scientifique susmentionné) de documents médiatiques jugés pertinents pour être utilisés dans l'enseignement des sciences naturelles à l'école primaire. L'analyse d'Aslanidou et Spiliotopoulou se penche sur les types de textes médiatiques choisis, sur les critères de choix invoqués par les étudiants, et sur l'utilisation didactique proposée. Les résultats montrent une préférence des étudiants pour les revues scientifiques ou de vulgarisation, et une majorité de choix opérés en fonction des caractéristiques du document (contenu et style) et de ses perspectives d'utilisation didactique. En revanche, peu d'étudiants mentionnent la prise en compte de leur validité, de leur fiabilité, ou des opportunités qu'ils représentent en termes de développement d'un jugement critique. Les auteurs concluent, dans le même sens que le fait Julien Lecomte, que ces tendances indiquent un niveau moyen d'éducation scientifique supérieur à celui d'éducation aux médias pour les étudiants concernés.

La contribution d'Aurélien Tavernier interroge quant à elle la spécificité des compétences médiatiques des professionnels de l'information dans un contexte où la participation des citoyens à la construction de l'information va croissante. Sur base d'une série d'entretiens menés avec des journalistes professionnels et des étudiants en journalisme, l'auteure pose les bases du problème sur un double constat. D'une part, le statut des journalistes est défini par l'exercice à titre principal du journalisme, indépendamment de toute compétence. D'autre part, les compétences intégrées par les journalistes le sont en rapport étroit avec le développement de leur pratique. Comment dès lors différencier professionnels et amateurs quand tous développent une pratique du journalisme ? La réponse avancée par Tavernier tient dans les contrats énonciatifs implicites aux sites d'actualités. Ainsi, le passage au numérique, avec les formes de participation qu'il a amenées, a constitué une « révolution conservatrice », occasion de réaffirmation du modèle normatif du journalisme professionnel. Les dispositifs des sites de journalisme citoyen, argumente l'auteure, définissent ainsi des rôles qui cadrent les prises de

parole des journalistes et des amateurs et réservent « la performance de l'écriture journalistique aux professionnels compétents ».

David Cooper Moore explore dans son article une forme de pédagogie originale pour l'éducation aux médias, reposant sur l'utilisation par les élèves de logiciels de capture vidéo. Ces logiciels sont envisagés ici non comme, traditionnellement, des outils de saisie et de conservation, mais comme les outils de la production d'analyses de documents audiovisuels par les jeunes. Cooper Moore pose l'hypothèse que la réalisation répétée de petits projets combinant capture vidéo et commentaire en voix-off peut développer les compétences de pensée critique des élèves vis-à-vis des médias, à travers une pratique d'écriture médiatique ne reposant pas sur les compétences de la littérature classique, mais sur une manipulation effective de segments médiatiques signifiants. L'auteur expose une étude de cas centrée sur dix analyses de publicités produites par une élève de 13 ans dans le cadre d'une école d'été d'éducation aux médias. Il y détaille comment le processus de production des vidéos enregistre et structure le travail de l'élève, lui permettant de formuler ce qu'elle pense sans devoir le retranscrire. La pause, le retour en arrière et l'utilisation du pointeur de la souris lui offrent ainsi les moyens de mettre en exergue les éléments faisant l'objet de ses commentaires. Ce double processus de structuration et d'enregistrement font, selon Cooper Moore, de l'utilisation des logiciels de capture vidéo un outil permettant à la fois le développement et l'évaluation continue des capacités des élèves, pour peu que le dispositif pédagogique qui les mobilise inclue deux éléments indispensables. D'une part, une série de questions ouvertes doivent guider le questionnement des élèves sur la façon dont les textes médiatiques analysés sont construits. D'autre part, une échelle d'évaluation doit permettre d'identifier les progrès des élèves au fil de leurs réalisations.

Enfin, l'article d'Audrey Bonjour se penche sur l'appropriation des technologies de l'information par les personnes handicapées mentales. Sur base d'une étude exploratoire (questionnaires, entretiens et observation participante) et d'une enquête nationale (France), l'auteure examine les pratiques et usages de l'informatique et de l'internet des professionnels des milieux d'accueil et celles des personnes handicapées, les secondes étant toujours encadrées par les premiers, qui agissent comme prescripteurs d'usages. Cet examen met en avant le bricolage des pratiques d'encadrement de l'usage des TIC : le plus souvent, les

outils mis en place par les professionnels dans ce cadre sont issus de leurs propres pratiques médiatiques privées. L'analyse que l'auteure propose la conduit à envisager les spécificités des compétences développées et mobilisées dans le cadre de ces usages, et démontre l'importance des dimensions sociale et psycho-affective de ces compétences, aux côtés de leurs dimensions cognitive et communicative. Ainsi, les lieux d'exercice des compétences médiatiques des personnes handicapées dans les milieux d'accueil (journal d'institution, blog, ...) leur offrent une forme de participation sociale par l'entremise des médias, et mettent en exergue le savoir-être avec les autres (compétence sociale), allié aux savoir-faire techniques importés par les professionnels de leur sphère privée. Les TIC constituent alors un moyen de tisser des liens entre le monde de l'institution et le monde extérieur. Par ailleurs, l'importance des motivations à l'usage (identiques à celles des personnes valides) comme moteur de la réussite de l'appropriation de l'outil est mise en avant. La relation entre développement des compétences et épanouissement personnel est également envisagée : là où l'épanouissement correspond à l'ouverture d'un monde de possibles, le sentiment de compétence épanouit. En ce sens, la pratique de l'informatique est présentée comme constitutive de l'identité sociale de la personne handicapée, en ce qu'elle lui permet de « faire comme tout le monde ». Ce dernier article illustre parfaitement le sixième moteur des pratiques d'éducation aux médias évoqué en début de cette introduction : *Le pouvoir positif des activités impliquant des médias dans de multiples contextes d'éducation, de prévention, de remédiation et/ou d'intégration sociale. Dans ce dernier cas, ce n'est plus le travail médiatique qui importe dans le projet éducatif, mais un autre projet éducatif dont le travail médiatique est un adjuvant.* Cette approche, où la compétence médiatique apparaît au service de quelque chose de plus grand qu'elle-même nous ramène à la définition en creux de la *bonne vie*. Chez Audrey Bonjour, la bonne vie est celle que parviennent à mener des gens ordinaires qui se trouvent coupés d'autres gens ordinaires, faute de parvenir à se référer légitimement aux mêmes médias qu'eux.

En dépit de la couverture très partielle des articles présentés dans ce numéro, au regard de l'immensité du champ à étudier, la preuve est faite que l'évaluation de la production de compétences en littératie médiatique est efficace et qu'elle peut conduire l'action éducative systématique. Notons cependant la leçon qu'apporte une récapitulation historique de l'invention de l'éducation aux médias par des praticiens

pionniers animés par l'urgence de l'engagement plus que par l'obsession de répondre à un référentiel de compétences préalablement déterminé. L'invention de l'outil éducatif précède la compréhension de son rôle. Si un jour, l'éducation aux médias des gens ordinaires est enfin généralisée et si elle est, en outre, optimisée par des méthodes évaluatives efficaces, il restera encore à cultiver avec soin la compétence des éducateurs de terrain à inventer des outils éducatifs nouveaux avant même que personne ne soit en mesure d'en énumérer précisément les virtualités.

Références

- Bougnoux, D. (2006). *La crise de la représentation*. Paris: La Découverte.
- Buckingham, D (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. Dans P. Verniers (Ed), *Euromeduc, Media Literacy in Europe, controverses, challenges and perspectives* (pp. 13-24). Bruxelles: MédiaAnimation.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien: Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- De Smedt, Th. (2012). L'insertion scolaire des compétences en littératie médiatique. Les e-dossiers de l'audiovisuel. Paris: INA. Disponible à: <http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/%E2%80%99insertion-scolaire-des-competen>
- De Smedt, Th. (2009) Elements for a general assessment of the EuroMeduc project. Dans P. Verniers (Ed), *Euromeduc, Media literacy in Europe, Controversies, challenges and perspectives* (pp. 173-181), Bruxelles: MédiaAnimation.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012a). A la recherche des compétences médiatiques. *Recherches en Communication*, 33, 7-11.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012b). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Garcin-Marrou, I., Bevort, E., Cardy, H., & De Smedt, Th. (1999). *L'évaluation des pratiques en éducation aux médias, leurs effets sur les enseignants et les élèves*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, CLEMI.
- Thomas, F. (1993). *Rapport d'observation et d'évaluation de « Télécole » : Une opération d'éducation des jeunes aux médias en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- Wangermée, R. (Ed.) (1996). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*. Bruxelles: Conseil de l'éducation aux médias.