

Etude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux et le développement de leurs compétences médiatiques

Camille Tilleul (camille.tilleul@uclouvain.be)

Université catholique de Louvain

Institut Langage et Communication (IL&C)

Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS)

Présentation du projet

La recherche que nous présentons s'intéresse aux relations entre les pratiques des jeunes adultes (18-25 ans) sur les réseaux sociaux et le développement de leurs compétences en littératie médiatique.

La littérature montre que les chercheurs qui se sont intéressés au développement des compétences médiatiques font souvent l'hypothèse que la quantité de pratiques (fréquence avec laquelle les jeunes vont sur le net et nombre d'années depuis lesquelles ils utilisent cette technologie) a une incidence sur le développement des compétences médiatiques [1]-[5].

Si certains auteurs ont démontré que la quantité de pratiques influence certaines capacités opérationnelles (capacités techniques ou informationnelles de base : cliquer sur un lien hypertexte, naviguer sur un site sans se désorienter, etc.) [1]-[6], de nombreux chercheurs montrent toutefois que les individus qui ont ces capacités opérationnelles « basiques » ne présentent pas toujours de compétences de plus haut niveau (être capable d'identifier la source d'un texte, son contexte de production et émettre un avis critique, par exemple) [1]-[3],[5]-[14]. Parmi ces auteurs, certains ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre la quantité de pratiques et l'acquisition de ces compétences médiatiques de plus haut niveau [1], [2], [5].

Sur base de ce constat, nous avons donc émis l'hypothèse suivante : ce n'est pas la quantité de pratiques qui influence l'acquisition de ces compétences plus complexes mais bien la diversité de pratiques.

Les réseaux sociaux étant un outil de communication utilisé par de nombreux jeunes adultes et permettant une diversité étendue de pratiques, nous les avons choisis comme terrain d'investigation. La diversité de pratiques est alors entendue en terme d'activités de réception (lire, analyser, comparer des informations), de production intentionnelles de traces de soi [15] (commenter, partager, « liker ») et de production de contenus (produire des publications écrites, des vidéos, etc.) Ces différentes activités sont envisagées en termes de diversité informationnelle (e.g. recevoir ou produire différents contenus et genres médiatiques) et sociale (e.g. recevoir des messages de différents auteurs, produire pour divers publics, avec différents rôles)

Nous cherchons plus précisément à savoir quelles sont les corrélations entre ces pratiques et le développement des compétences de production et de réception et sous les dimensions informationnelles (produire ou recevoir des messages en tenant compte du contenu du message et de son genre médiatique), et sociales (en tenant compte de l'émetteur du message, son intention, le public destinataire, etc.).

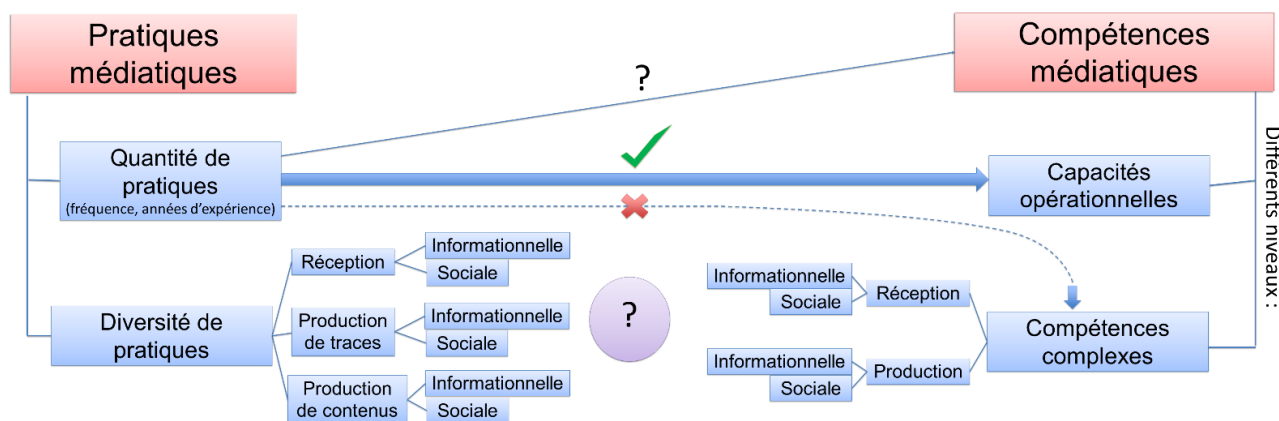
Cette recherche s'effectue via une méthodologie en deux étapes :

- La diffusion d'un questionnaire en ligne visant à identifier les pratiques de 400 jeunes adultes et à évaluer leurs aptitudes médiatiques en les soumettant à de courtes tâches d'analyse médiatique et en les évaluant sur leurs capacités à identifier le contenu, les

langages mobilisés, le genre médiatique, l'auteur du message, son intention et le public destinataire (recueil de données terminé, analyses en cours)

- L'observation de pratiques en usage ordinaire d'un nombre réduit d'individus sélectionnés parmi les répondants de la première phase (en cours de préparation).

Schématisation de la problématique de thèse de Camille Tilleul



Présentation des problèmes rencontrés, des réflexions en cours et des problématiques à soumettre à discussion

Lorsque nous nous sommes attelés à définir le concept de littératie médiatique, il a fallu investiguer en premier lieu le concept de littératie (aptitude à lire et à écrire). Lors de ce travail, les travaux de Brian Street [16] sur le modèle idéologique de la littératie, que l'auteur oppose au modèle qu'il qualifie d'autonome de Jack Goody [17] nous ont parus particulièrement pertinents, tant les deux modèles cités se retrouvent dans notre question de recherche et reflètent, selon nous, une réflexion plus générale sur l'éducation aux médias et l'évaluation des compétences en littératie médiatique telles qu'elles sont opérationnalisées à l'heure actuelle. Ces deux modèles renvoient également à des méthodologies différentes, à des concepts et notions différentes et à des champs de recherche différents qu'il conviendra d'articuler entre eux.

Le **modèle** de Goody que Street qualifie d'**autonome** considère que la littératie concerne un ensemble de capacités intellectuelles propre à un individu. Elle y est perçue comme indépendante de son contexte. La littératie est ici appréhendée comme une technologie qui, une fois acquise, a partout et chez tout le monde les mêmes effets. [18] Selon Street, dans ce modèle autonome, c'est la littératie elle-même qui va développer des effets sur des pratiques sociales et cognitives. Ainsi, le fait d'apprendre la littératie à des personnes mal- ou illettrées aura pour effet d'augmenter leurs capacités cognitives, d'augmenter leurs perspectives économiques, de faire d'eux de meilleurs citoyens, etc. [19]

Ce modèle est largement employé par les institutions politiques et scolaires qui établissent alors des référentiels ou listing de compétences à acquérir et de savoir-faire à développer (également conçus comme indépendants les uns des autres). L'acquisition de cette littératie autonome peut être mesurée via des tests donnant pour résultat une note chiffrée [20].

A l'inverse, le **modèle idéologique** introduit par l'auteur dans le cadre de sa définition des New Literacy Studies (NLS), conçoit la littératie en tant que pratique sociale (et pas seulement comme

un ensemble d'aptitudes indépendantes les unes des autres). Ces pratiques ne peuvent être décontextualisées, elles sont toujours ancrées culturellement et socialement [19]. La littératie ne se concentre pas seulement sur des textes imprimés, mais sur de multiples supports qui développent donc diverses aptitudes, et notamment l'esprit critique. Dans ce cadre, le développement par les pratiques est primordial, et est lié à l'autonomisation et à la construction de la communauté. La littératie idéologique ne fait donc pas l'objet de tests standardisés mais d'observations qualitatives, le plus souvent ethnographiques. [20]

Les définitions de la littératie médiatique se rangent le plus souvent derrière un modèle autonome. En effet, la définition la plus commune de la littératie médiatique réfère à « *the ability to understand, analyze, evaluate and create media messages in a wide variety of forms* » [21]. D'autres auteurs, tels que Thoman (1993) [22], Arke et Primack (2009) [23], ou encore Bekkhus & Zacchetti (2009) [24] vont dans le même sens. Hobbs, en 2010 y ajoute la finalité de la participation: "*we define digital and media literacy as a constellation of life skills that are necessary for full participation in our media-saturated, information-rich society.*" [25] Dans ce cadre, la littératie médiatique est belle et bien conçue comme un ensemble d'aptitudes qui, une fois acquises, permettent alors de mieux contribuer à la société.

Si l'on s'intéresse de plus près à l'opérationnalisation et à l'évaluation de la littératie médiatique, là encore, il semblerait que celle-ci se range davantage derrière un modèle autonome. Le modèle des Core Concepts et Key Questions conceptualisé et utilisé Outre Atlantique par Thoman (1993) [22], Quin et McMahon [7], Hobbs et Frost [8], ou encore Arke et Primack [9] décrit la littératie médiatique comme un ensemble de dimensions à prendre en compte dans l'analyse et la production de médias. En contexte scolaire, les référentiels d'éducation aux médias sont alors basés sur ces 5 dimensions qui font l'objet de leçons et d'évaluation chiffrées [26]-[28]. De la même manière, d'autres auteurs tentent de mesurer la littératie médiatique sur base de modèles reprenant des aptitudes et/ou des dimensions, à travers des tâches soumises aux répondants donnant un résultat chiffré [2], [4], [29], [30]

Pourtant, la littératie médiatique peut également être pensée comme un modèle idéologique. En 1998, Barton et Hamilton définissent en effet la littératie médiatique non par comme un ensemble de compétences, mais comme une activité essentiellement sociale qui est située dans l'interaction entre les personnes [31]. En outre, les auteurs qui se sont intéressés à l'apparition de l'éducation aux médias en Belgique et en France affirment que :

« L'éducation aux médias est née d'initiatives éparses d'éducateurs et d'enseignants engagés dans des processus éducatifs dont l'objectif n'était pas de développer chez les jeunes des compétences médiatiques. Le contexte était le plus souvent celui de l'enseignement général ou de mouvements de jeunesse associatifs focalisés sur un développement global des jeunes, d'un point de vue personnel ou social » [32]

On peut ici déduire que cette perspective historique de l'éducation aux médias se développe davantage sur un modèle idéologique qui promeut un développement co-construit de la connaissance et des compétences par des pratiques sociales, basé sur un modèle non-linéaire et indissociable de son contexte. Lebrun-Brossard, Lacelle et Boutin appuient également ce modèle de pédagogie idéologique [33]. Ils affirment également que les compétences évaluatives en littératie médiatique sont indispensables, mais complexes car il faut tenir compte des contextes

sociaux, culturels, politiques, économiques et historiques dans lesquels les médias ont été produits.

La thèse sur laquelle nous travaillons s'intéresse à la fois au modèle idéologique et au modèle autonome. En effet, l'approche est avant tout idéologique, puisqu'il s'agit de s'intéresser aux corrélations entre le développement des compétences médiatiques des jeunes adultes et la diversité de leurs pratiques médiatiques. Cependant, le modèle autonome est également mobilisé dans la définition des compétences en littératie médiatique et dans la première phase de la méthodologie car il comporte des avantages que le modèle idéologique ne comporte pas.

En effet, les modèles autonomes et idéologiques renvoient à des méthodes différentes, ainsi qu'à des concepts, notions et champs de recherche différents qu'il convient de distinguer.

D'un point de vue méthodologique, le modèle autonome renvoie à l'élaboration d'un référentiel de capacités (et non de compétences, nous y reviendrons) évaluables de manière indépendante les unes des autres et sans prendre en compte le contexte de développement de ces activités. L'approche est davantage liée au paradigme positiviste où l'on tente de comprendre une réalité observable en tentant de l'expliquer de manière objective, par l'emploi d'un modèle hypothético-déductif et de techniques quantitatives qui permettront de généraliser les résultats.

Ce modèle autonome est mobilisé dans la première phase méthodologique de notre travail, qui consiste en un questionnaire en ligne recensant la diversité des pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux suivi d'une évaluation de leurs capacités en lecture de contenus médiatiques. Cette méthode permet d'obtenir les résultats d'un large échantillon de répondants car peu d'études quantitatives portent spécifiquement sur la diversité des pratiques des individus sur les réseaux sociaux [5], [34], et aucune ne fait le lien entre la diversité des pratiques sur les réseaux sociaux et le développement des compétences en littératie médiatique.

Nous soulignons plus haut l'opposition entre la notion de capacité et le concept de compétence. Suite à une revue de la littérature, nous avons défini le concept de compétence comme l'aptitude ou la potentialité non observable, singulière et propre à un individu [35]-[37], à s'adapter à une situation inédite, complexe et non stéréotypée [36], en mobilisant des ressources internes et externes [38], [39] dans le but d'atteindre une finalité spécifique, un résultat attendu [39]. Les compétences se distinguent ainsi des capacités ou habiletés, qui sont acquises à travers des exercices simples et répétitifs qui permettent à l'individu d'apprendre à reproduire un comportement donné dans une situation constante. Nous pouvons voir ici comment la compétence serait davantage liée à un modèle idéologique tandis que la capacité serait plutôt liée au modèle autonome.

Si le modèle autonome semble s'ancrer dans un paradigme positiviste, les caractéristiques du modèle idéologique se retrouve plutôt dans le paradigme interprétativiste, dans lequel la réalité n'est pas objective mais construite par le sens que les individus donnent au monde, cette réalité est donc observée de manière inductive, en employant des techniques qualitatives. La deuxième phase, plus ancrée dans ce modèle de pensée, consiste donc à observer les pratiques et les compétences médiatiques des individus dans leur quotidien, via une méthodologie qualitative sur un échantillon très réduit d'individus. Dans cette phase, l'ancrage est résolument plus

sociologique et permet de prendre en compte le contexte dans lequel les individus opèrent leurs pratiques (représentation et motivation des individus, contexte social, environnement, etc.) ce que ne permet pas la première phase.

Comme nous l'avons dit plus haut, les deux modèles font également appel à des champs différents. Si le modèle autonome s'ancre davantage dans le champ de la psychologie et des sciences de l'éducation, le second est davantage tourné vers la sociologie, et plus particulièrement vers la sociologie des usages. Ceci amène à définir les concepts principaux de la thèse en regard de ces différents champs, ce qui présente un réel défi.

A l'issue de cette présentation, plusieurs questions se posent :

- Comment articuler de manière adéquate les modèles autonomes et idéologiques ainsi que les approches quantitatives et qualitatives?
- Comment faire appel à des concepts issus de différents champs de recherche sans les dénaturer ?
- Comment conceptualiser et évaluer les compétences dans un modèle idéologique ?

Références

- [1] van Deursen, A., and J. van Dijk. (2010). Internet Skills and the Digital Divide. *New Media & Society* 13 (6): 893–911.
- [2] van Dijk, J., and A. van Deursen. (2014). Digital Skills. Palgrave Macmillan. <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9781137437037>
- [3] Li, Y., and M. Ranieri. (2010). Are 'Digital Natives' Really Competent. *British Journal of Educational Technology* 41 (6): 1029–42.
- [4] Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review* 23 (3): 371–79.
- [5] Hargittai, E., and Hsieh Yu-li P. (2010). From Dabblers to Omnivores: A Typology of Social Network Site Usage. In *The Networked Self*, Z. Papacharissi, 146–68. Routledge.
- [6] Livingstone, S., and N. Thumim. (2013). Assessing the Media Literacy of UK Adults: A Review of the Academic Literature. *Broadcasting Standards Commission*. <http://eprints.lse.ac.uk/21673/>.
- [7] Quin R. and B. McMahon. (1993). Evaluating Standards in Media Education., *Canadian Journal of Educational Communication*, vol. 22, no. 1, pp. 15–25.
- [8] Hobbs R. and R. Frost. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills, *Reading Research Quarterly*, vol. 38, no. 3, pp. 330–355.
- [9] Arke E. T. and B. A. Primack. (2009). Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure, *Educational Media International*, vol. 46, no. 1, pp. 53–65.
- [10] Gui, M., and G. Argentin. (2011). Digital Skills of Internet Natives: Different Forms of Digital Literacy in a Random Sample of Northern Italian High School Students. *New Media & Society* 13 (6): 963–80.
- [11] Eshet-Alkali, Y. and Y. Amichai-Hamburger. (2004). CyberPsychology & Behavior, 7(4): 421-429. doi:10.1089/cpb.2004.7.421.
- [12] Tilleul C., P. Fastrez, and T. De Smedt. (2015). Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. In *Reflections on Media Education Futures. Contributions to the Conference Media Education Summit in Tampere*, Finland 2014, The International Clearinghouse on Children Youth and Media at Nordicom., 75–89. Bohus, Sweden: Sirkku Kotilainen and Reijo Kupiainen.
- [13] Tilleul C. (2014). Do future media educators increase their media literacy and media education competences during their curriculum? Communication présentée au Media Education Summit 2014, Prague, 20-Nov-2014.
- [14] Tilleul C., and P. Fastrez. (2015). Media literacy evaluation: a critical discussion of reliability and usefulness issues, Communication présentée au Media Education Summit 2015, Boston, 21-Nov-2015.

- [15] Denouël J. (2014). Expressions de soi et modalités de reconnaissance en ligne. Éléments pour une approche interactionnelle et socio-discursive des identités numériques, in H. Bourdeloie et D. Douyère (dir.), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication*, Paris, coll. MediaCritic, Mare&Martin, p. 209 – 225.
- [16] Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University press. Cambridge.
- [17] Goody, J. (1977). *The Domestication Of The Savage Mind* C.U.P
- [18] Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91
- [19] Street, B. (2006). Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17, 1-15.
- [20] Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456–476.
- [21] Aufderheide P. et C. M. Firestone. (1993). *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Washington, Aspen Institute, Communications and Society Program.
- [22] Thoman, E. (1993). Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*, 56, 50-54.
- [23] 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.
- [24] 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-approachmedialiteracy>
- [25] 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. Retrieved from <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>
- [26] Fingar, K. R., & Jolls, T. (2013). Evaluation of a school-based violence prevention media literacy curriculum. *Injury Prevention*, injuryprev-2013-040815.
- [27] Primack, B. A., Douglas, E. L., Land, S. R., Miller, E., & Fine, M. J. (2014). Comparison of Media Literacy and Usual Education to Prevent Tobacco Use: A Cluster-Randomized Trial. *Journal of School Health*, 84(2), 106–115.
- [28] Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120–137.
<https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- [29] Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). Retrieved from <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/942/864>
- [30] Hargittai, E. (2008). An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130–137.
- [31] Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- [32] Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). 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* (pp. 45–60). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- [33] Lebrun M., N. Lacelle et J.-F. Boutin. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale, *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, Volume 3, numéro 2, Québec [Online]. Available : <https://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html>
- [34] Degenne, A. (2013). Retour à l'analyse des réseaux sociaux. *Hermès, La Revue*, (59), 39–42.
- [35] Peyré P. 2000. « Compétences sociales et relations à autrui », Paris, L'Harmattan
- [36] Rey B. et al. 2012. « Les Compétences à L'école: Apprentissage et Évaluation. » Bruxelles, De Boeck.
- [37] Le Boterf G. 1995. « De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. » Éditions d'Organisation, 3e tirage.
- [38] G. Scallon, « L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence », 2e ed. Bruxelles, De Boeck Université
- [39] Tardif J. 2006. « L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement. » Montréal, Chenelière Éducation.