

Utiliser des tris de cartes pour évaluer les compétences médiatiques d'organisation sociale des utilisateurs de Facebook

Jerry Jacques *

Aspirant du F.R.S.-FNRS

GReMS – Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

jerry.jacques@uclouvain.be

Pierre Fastrez

Chercheur qualifié du F.R.S.-FNRS

GReMS – Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs

Université catholique de Louvain (UCL) – Belgique

pierre.fastrez@uclouvain.be

Résumé

Au moyen d'entretiens intensifs au cours desquels quatre jeux de cartes représentant des extraits du réseau social Facebook devaient être triés par un échantillon d'utilisateurs (n=10), nous avons testé une méthodologie d'évaluation des compétences médiatiques d'organisation sociale. Ces compétences consistent à choisir et à appliquer des schèmes sociaux, à savoir des schèmes d'organisation faisant référence à la dimension sociale des objets médiatiques à organiser. Une analyse qualitative a permis de répartir l'échantillon en trois groupes d'utilisateurs caractérisés par des niveaux de compétence différents. Cet effort méthodologique contribue à l'établissement d'indicateurs systématiques et mesurables du niveau de compétences médiatiques des usagers des médias sociaux.

Mots clés : éducation aux médias, compétences, évaluation, réseaux sociaux

* Jerry Jacques et Pierre Fastrez sont respectivement aspirant et chercheur qualifié du F.R.S.-FNRS belge à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Jerry Jacques réalise actuellement une thèse de doctorat sur les compétences d'organisation des collections de documents médiatiques, sous la direction de Pierre Fastrez.

Introduction

Le paysage médiatique actuel pose le problème crucial de la fracture numérique de second degré (Hargittai, 2008), une fracture de compétences, et non plus d'accès matériel, qui sépare les utilisateurs en fonction de leurs savoirs et savoir-faire à propos des médias. La question des compétences médiatiques est d'autant plus importante qu'aujourd'hui la capacité à utiliser les médias conditionne certains processus démocratiques, économiques ou culturels (Livingstone, Van Couvering, & Thumim, 2005). L'apprentissage de la socialisation par les jeunes passe lui aussi de plus en plus par les médias sociaux et certaines compétences médiatiques sociales deviennent critiques pour accéder et participer à la *culture participative* (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robison, 2006).

Dans ce contexte, la mission de l'éducation aux médias est d'amener les usagers des médias à développer leurs compétences face à ceux-ci, afin qu'ils puissent participer et prendre part à la vie sociale. Ces compétences doivent donc être clairement identifiées et définies. Les acteurs de l'éducation aux médias ont également besoin de méthodes et d'indicateurs permettant d'évaluer les niveaux de compétences médiatiques des usagers afin de mesurer les effets de leurs actions et de développer des objectifs mesurables.

Le champ de la recherche sur l'éducation aux médias doit ainsi répondre aujourd'hui à des défis méthodologiques complexes parmi lesquels se trouve la question de l'évaluation des compétences. Il existe en effet un important besoin en méthodes systématiques permettant d'évaluer les compétences médiatiques des usagers des médias (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005; Hobbs, 2010; Livingstone et al., 2005).

S'inscrivant dans cette perspective, cet article présente une méthode d'évaluation des compétences médiatiques d'organisation sociale au départ d'une interface spécifique: le réseau social Facebook.

Les compétences médiatiques

Plusieurs contributions scientifiques ont tenté de modéliser et de définir les compétences médiatiques à développer chez les utilisateurs des médias. Dans deux rapports commandés par l'OFCOM¹⁵ faisant le point sur l'avancement de la réflexion sur les compétences médiatiques des adultes (Livingstone et al., 2005) et des jeunes (Buckingham et al., 2005), ces compétences sont définies comme «*the ability to access, understand and create*

¹⁵ « Independent Regulator and Competition Authority for the UK Communications Industries », <http://www.ofcom.org.uk/>

communications in a variety of contexts » (Livingstone et al., 2005, p. 7). Henry Jenkins et ses collègues ont pour leur part développé un inventaire des *new media literacies* (Jenkins et al., 2006) articulé autour de 11 compétences-clés : *play, performance, simulation, appropriation, multitasking, distributed cognition, collective intelligence, judgment, transmedia navigation, networking, negotiation*.

L'expérience présentée dans cet article est inspirée par un référentiel se situant dans le prolongement des travaux précédents : la description matricielle des compétences médiatiques développée au sein de notre équipe de recherche (Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012). Cette matrice considère les objets médiatiques selon trois dimensions : *informationnelle* (dans leur relation à ce qu'ils représentent), *technique* (dans leur fonctionnement), *sociale* (dans les faisceaux de relations qu'ils établissent entre différents acteurs). Ces trois dimensions sont croisées avec quatre formes d'activités caractérisant les pratiques médiatiques : la *lecture*, l'*écriture*, la *navigation* et l'*organisation*. Le croisement de ces éléments produit une matrice à 12 cases, chacune d'entre elles représentant un type de compétence en particulier. Cette matrice est le cadre de référence qui délimite théoriquement le type de compétence étudiée dans cette recherche : la compétence d'organisation sociale, soit la compétence à catégoriser et à organiser les objets médiatiques en tant qu'objets sociaux (p. ex. en fonction de leurs producteurs, des intentions de ceux-ci, de leurs destinataires, de leurs références culturelles, des principes éthiques dictant leurs usages, etc.).

	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			Organisation sociale

Tableau 1 : description matricielle des compétences médiatique

La compétence d'organisation sociale

Qu'est-ce qu'organiser ? Le courant du *Personal Information Management*, qui étudie la manière dont les utilisateurs organisent et gèrent leurs collections de documents, apporte un

début de réponse à cette question. Intuitivement, il paraît évident de penser que lorsque l'on organise, on organise toujours *quelque chose*. William Jones (2008) propose de considérer une unité de base : *l'objet informationnel*. Cet objet informationnel est un paquet d'informations pouvant être copié, nommé, stocké ou encore supprimé (Jones, 2008, p. 37). Cette métaphore de l'information comme objet, même si elle reste assez large, permet de donner corps à l'acte d'organisation tout en étant assez ouverte pour embrasser une diversité de réalités médiatiques. Toujours selon Jones (2008), organiser, c'est appliquer un schème d'organisation à une collection d'objets informationnels.

À partir de ces notions, nous sommes en mesure de formuler une nouvelle notion : la notion de schème d'organisation social. Un schème d'organisation social est un schème d'organisation comprenant un critère de distinction et les différentes valeurs qu'il est susceptible de mettre en relation. Il est focalisé sur la dimension sociale des objets médiatiques de la collection qu'il organise.

Évaluer par la performance

Considérant la compétence comme une virtualité, nous pensons qu'elle ne peut être observée que lors de son actualisation en situation. C'est au cours de cette actualisation que des indicateurs peuvent être mesurés et par la suite interprétés au regard de la question du niveau de compétence. Notre méthodologie vise donc à établir une situation de mise à l'épreuve susceptible de générer l'actualisation, par les personnes testées, de leurs compétences d'organisation sociale, plutôt que de reposer sur la description de leur environnement médiatique, ou sur le discours déclaratif de ceux-ci sur leurs pratiques et l'autoévaluation de leurs compétences.

Un tel parti pris méthodologique sous-tend d'autres recherches sur l'évaluation des compétences impliquées par l'utilisation d'internet (van Deursen & van Dijk, 2010) ou celles de recherche d'informations (Hargittai, 2008), qu'elles fassent appel à des épreuves ou à des questionnaires soumettant des situations problèmes aux répondants (Gui & Argentin, 2011).

Dispositif expérimental

Méthode : tris de cartes

Notre objectif est d'évaluer la capacité des utilisateurs à organiser des messages médiatiques en fonction de leur dimension sociale (p. ex. caractère public ou privé, intentions de l'auteur, effets potentiels). Nous nous basons pour ce faire sur une méthode utilisant des tris de cartes (Fastrez, Campion, & Collard, 2009; Rugg & McGeorge, 1997; Spencer, 2009). Ces méthodes se basent sur la manipulation de cartes dans le but d'interroger les représentations mentales de ceux qui les manipulent sur un sujet donné. Les tris produits constituent des indicateurs permettant d'approcher les catégories internes que les participants établissent. Ces méthodes ont l'avantage de respecter la nomenclature utilisée par les trieurs tout en permettant l'adoption d'une logique comparative mettant en balance les différents tris produits (Gerrard & Dickinson, 2005; Martine & Rugg, 2005).

En confrontant un échantillon d'utilisateurs à des cartes représentant des extraits de Facebook, nous pourrions observer la quantité et la qualité des schèmes sociaux que ceux-ci sont capables de percevoir et d'appliquer à ces objets informationnels. Nous faisons l'hypothèse que ces observations nous permettront de détecter des niveaux de compétences différents dans leur actualisation de la compétence d'organisation sociale.

Matériaux

Nous avons décidé de créer quatre jeux de trente cartes en papier, chaque carte représentant un extrait de l'interface de Facebook. Le choix et la création des différents jeux ont été inspirés par les travaux de Fanny Georges (2010) sur les identités virtuelles. Dans le prolongement de sa modélisation des situations de communication interfacée par des représentations, nous avons créé trois premiers jeux de cartes :

- le jeu *représentations de soi*, reprenant les informations introduites dans l'interface par le sujet pour pouvoir prendre part aux interactions.
- le jeu *représentations des autres*, reprenant des représentations construites par les autres utilisateurs fréquentant l'interface.
- le jeu *interface*, reprenant des extraits de l'interface de Facebook et pointant vers ses différentes fonctionnalités.

Nous ajoutons un quatrième jeu, le jeu *communauté* pour prendre en compte les relations à grande échelle émergeant lorsqu'un groupe d'individus se rencontre de manière répétée dans une même interface (Rheingold, 1995). Les quatre jeux réunis totalisent 120 cartes en papier dont 90 restent constantes pour tous les participants, et dont 30 — correspondant au jeu

représentations de soi — sont personnalisées avec les informations personnelles de chaque trieur.

En parallèle à la réalisation des cartes, nous avons établi un questionnaire dans le but de récolter des variables sociodémographiques (âge, sexe, niveau d'étude), sur la qualité et le nombre de points d'accès à internet utilisés par notre échantillon (Schradie, 2011), ainsi que sur l'intensité de l'engagement (Ito et al., 2009) des répondants avec les médias numériques.

Participants

Nous avons recruté 10 utilisateurs de Facebook afin de tester la méthodologie établie. Ceux-ci étaient issus des cercles de connaissances du premier auteur, afin de faciliter l'accès à certaines informations personnelles des différents sujets testés. Cet échantillon de convenance n'est pas représentatif de l'ensemble de la population des utilisateurs de Facebook, mais celui-ci est suffisant pour évaluer la validité de la méthode expérimentale développée.

Procédure

Il était demandé aux participants de regrouper les cartes d'un jeu selon le critère de leur choix. Les tris produits étaient donc ouverts (McCauley et al., 2005) : les participants avaient la liberté de choisir le critère de leur choix, le nombre de piles produites et la place de chaque carte dans ces piles. Ils devaient cependant utiliser un seul critère à la fois et produire leurs tris à un seul niveau hiérarchique (une pile ne pouvait pas être divisée en « sous-piles »). Ils avaient la possibilité d'utiliser une pile « fourre-tout » en cas de besoin (p.ex. « je ne sais pas », « pas applicable »...). Il était demandé aux participants de nommer le critère utilisé pour chaque tri, ainsi que l'ensemble des piles produites. Les tris produits étaient itératifs (Fastrez et al., 2009) : le trieur produisait des tris sur un même jeu jusqu'à ce qu'il ne puisse plus en produire de nouveau. À la fin de chaque tri, les noms donnés au critère et aux piles ainsi que le contenu des piles étaient enregistrés par l'expérimentateur.

L'utilisateur triait un premier jeu jusqu'à saturation, puis répétait la procédure avec les jeux suivants. L'ordre des jeux était tiré au hasard. Le tri des quatre jeux était étalé sur deux sessions, au vu de la fatigue engendrée et du temps demandé (environ 1 heure par jeu) par l'exercice.

Résultats

Analyse quantitative

Au total, 272 tris ont été produits par l'ensemble de l'échantillon. À partir des données recueillies, nous avons pu établir, pour chaque trieur et pour chaque jeu trié, plusieurs indicateurs quantitatifs :

- le nombre de tris produits par chaque participant,
- la largeur moyenne des tris, à savoir le nombre moyen de catégories par tri,
- l'orthogonalité des tris, soit le degré auquel les tris produits sont différents.

L'ensemble de ces indicateurs a été calculé pour chaque participant, sur chaque jeu pris séparément ainsi que sur le total des quatre jeux. Pour calculer l'orthogonalité, le Normalized Minimum Spanning Tree (Fossum & Haller, 2005) a été utilisé afin d'établir le niveau avec lequel les tris produits par un sujet et pour un jeu donné étaient différents. Une orthogonalité importante est un signe d'expertise, les experts étant considérés comme les plus aptes à discriminer et à regrouper les concepts de manière variée (Fossum & Haller, 2005, p. 140).

Sujet	Nombre moyen de tris produits par jeu	Nombre moyen de catégories produites par tri	NMST moyen
1	8.50	2.18	6.24
2	9.25	3.49	9.27
3	4.00	4.38	5.26
4	4.00	3.00	8.94
5	6.25	2.32	7.38
6	7,50	3.33	9.67
7	6.00	3.38	10.04
8	8.00	2.97	8.36
9	8.50	2.88	8.27
10	6.00	2.58	7.56

Tableau 2: résultats globaux des sujets

Un calcul de corrélation non paramétrique (Tau-b de Kendall) a été mené sur ces différents indicateurs afin de tester la cohérence des résultats d'un point de vue quantitatif. Seule une minorité des corrélations s'est révélée significative, ce qui ne nous a pas permis d'établir un lien entre ces variables. Une série d'analyses par cluster a également été menée en utilisant différentes combinaisons de variables collectées via notre questionnaire. L'objectif était de pouvoir délimiter des groupes pour ensuite comparer la distribution de leurs scores sur les trois variables présentées plus haut, mais la petite taille de l'échantillon nous a empêchés de dégager une séparation pertinente de l'échantillon.

Analyse qualitative

Notre analyse qualitative s'est focalisée sur :

- La cohérence des tris produits : noms donnés et non ambigus des critères et des piles, liens logiques entre le critère et les piles, exclusivité des catégories entre elles.
- Le caractère social des tris produits (opposés à des schèmes non sociaux), et à leur variabilité. Pour évaluer ce deuxième aspect, nous avons établi une liste de huit dimensions principales du caractère social d'un objet médiatique : (1) la dimension éthique, (2) le contexte de production institutionnel, (3) les intentions à l'origine du document, (4) la démarche du producteur, (5) les effets du document, (6) les références culturelles, (7) les usages et pratiques, et (8) les connaissances, attentes et intentions des destinataires. Nous avons évalué l'amplitude sociale des tris de chaque sujet en fonction du nombre de dimensions sociales transparaissant dans leurs tris.
- La capacité de décentration des participants par rapport à leur propre point de vue (tris égocentriques vs. allocentriques).

Sur base des ces éléments, nous avons pu établir un classement regroupant l'échantillon en trois groupes d'utilisateurs de niveaux de compétence différents.

Les plus compétents (n=4): Ce groupe d'utilisateurs utilisait majoritairement des schèmes qui portaient sur la dimension sociale (p. ex. « avec qui l'information est partagée », « le producteur de l'information ») des objets médiatiques présentés sur les cartes. Les schèmes sociaux utilisés étaient variés (entre cinq et sept dimensions sur les huit) et les critères de distinction ainsi que les piles étaient nommés sans ambiguïté. Les piles produites étaient exclusives et logiquement liées au critère. L'utilisation de catégories « fourre-tout » et de tris

binaires restait rare. Certains tris produits témoignaient d'une capacité de décentration importante (p.ex. « ce que Facebook utilise pour gagner de l'argent »).

Les moins compétents (n=3): Ce groupe était situé à l'autre extrême sur l'échelle de la compétence en organisation sociale. La centration sur le point de vue du sujet était très forte : beaucoup de tris faisaient expressément référence à une représentation ou à une expérience personnelle (p.ex. « ce que j'aime », « les cases dans ma tête »). Peu de schèmes étaient sociaux, et ceux qui l'étaient n'étaient pas variés (entre deux et quatre dimensions sur les huit). Le sujet n'arrivait pas à nommer le critère ou certaines des piles utilisées. Les noms donnés pouvaient être ambigus et une partie des tris croisait plusieurs logiques (p. ex. « ce qui est lié à ma vie privée, ce que j'ai envie de dire »). L'utilisation de tris binaires et de catégories « fourre-tout » était fréquente (p. ex. un tri binaire : « ce que j'ai envie de partager » et « le reste »).

Le groupe intermédiaire (n=3) : Ce groupe est le groupe qui se situait entre les deux groupes précédemment décrits. La majorité des tris produits était binaire et focalisée sur une dimension superficielle des cartes présentées (p.ex. la simple présence d'un nom ou d'une photographie avec une personne). Certains schèmes n'étaient pas sociaux et le recours à des catégories « fourre-tout » était fréquent. Une forte centration sur ce que le sujet pense, fait ou ressent transparaissait dans les tris produits (p.ex. un tri avec trois piles : « moi seul », « moi avec mes amis », « moi et ma famille »). Cependant, les tris ne montraient pas de problèmes structurels liés au croisement de logiques ou à l'ambiguïté des noms donnés aux critères et aux piles.

Cette distinction qualitative a ensuite constitué la base d'une analyse quantitative complémentaire, croisant le niveau de compétence — définie par l'appartenance à un des trois groupes — avec les variables indépendantes récoltées via notre questionnaire. Une seule corrélation significative (test non paramétrique de Kruskal-Wallis) a été trouvée : celle portant sur le nombre de réseaux sociaux utilisés par les participants ($p = 0,027$).

Conclusion

La recherche exploratoire présentée dans cet article constitue un premier pas dans l'évaluation des compétences médiatiques en organisation sociale. Elle s'inscrit dans un courant de recherches méthodologiques plus large œuvrant au développement d'outils d'évaluation des compétences médiatiques basés sur des situations de mise à l'épreuve des utilisateurs des médias. Ces évaluations par la performance permettent aussi bien de situer leurs niveaux de compétence des individus que de mesurer l'effet d'une action d'éducation aux médias visant, *in fine*, à développer ces compétences. Malgré le faible nombre de participants (limitant les analyses quantitatives possibles), il apparaît que la méthode présentée dans cet article permet d'évaluer la diversité des représentations que les usagers construisent à partir des contenus présents dans les réseaux sociaux, tout en prenant en compte leur capacité à manipuler, discriminer et expliciter ces représentations internes à partir de représentations externes. De plus, cette méthode s'est avérée ludique et facile d'appréhension pour l'ensemble des participants de l'étude, ce qui nous encourage à penser qu'elle est adaptée à un jeune public.

Références

- 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*. London: OFCOM.
- FASTREZ, P. (2010). « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle ». *Recherches en Communication*, 33, 35–52.
- FASTREZ, P., CAMPION, B., & COLLARD, A.-S. (2009). « Le tri de cartes. Une méthode d'investigation des catégories mentales au service de l'architecture de l'information ». *Document numérique*, 12(2), 23–45.
- 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.
- FOSSUM, T., & HALLER, S. (2005). « Measuring card sort orthogonality ». *Expert Systems*, 22(3), 139–146.
- GEORGES, F. (2010). *Identités Virtuelles*. Paris: Questions Théoriques.
- GERRARD, S., & DICKINSON, J. (2005). « Women's working wardrobes: a study using card sorts ». *Expert Systems*, 22(3), 108–114.
- GUI, M., & ARGENTIN, G. (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), 963–980.

- HARGITTAL, E. (2008). « An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy ». *Social Science Computer Review*, 27(1), 130–137.
- HOBBS, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (p. 67). Washington D.C., U.S.A.: The Aspen Institute.
- ITO, M., BAUMER, S., BITTANTI, M., CODY, R., HERR-STEPHENSON, B., HORST, H. A., ... PASCOE, C. J. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT press.
- 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.
- JONES, W. (2008). *Keeping Found Things Found: The Study and Practice of Personal Information Management* (1st ed.). Burlington, MA: Morgan Kaufmann.
- LIVINGSTONE, S., VAN COUVERING, E., & THUMIM, N. (2005). *Adult Media Literacy: a review of the research literature* (Monograph). OFCOM.
- Martine, G., & Rugg, G. (2005). « That site looks 88.46% familiar: quantifying similarity of Web page design ». *Expert Systems*, 22(3), 115–120.
- MCCAULEY, R., MURPHY, L., WESTBROOK, S., HALLER, S., ZANDER, C., FOSSUM, T., ... ANDERSON, R. (2005). « What do successful computer science students know? An integrative analysis using card sort measures and content analysis to evaluate graduating students' knowledge of programming concepts ». *Expert Systems*, 22(3), 147–159.
- RHEINGOLD, H. (1995). *Les communautés virtuelles. Autoroutes de l'information pour le meilleur et pour le pire?* Paris: Addison-Wesley France.
- RUGG, G., & MCGEORGE, P. (1997). « The sorting techniques: a tutorial paper on card sorts, picture sorts and item sorts ». *Expert Systems*, 14(2), 80–93.
- SCHRADIE, J. (2011). « The digital production gap: The digital divide and Web 2.0 collide ». *Poetics*, 39(2), 145–168.
- SPENCER, D. (2009). *Card Sorting: Designing Usable Categories*. Brooklyn: Rosenfeld Media.
- VAN DEURSEN, A., & VAN DIJK, J. (2010). « Internet skills and the digital divide ». *New Media & Society*, 13(6), 893–911.