Littératie médiatique : Quelles compétences poursuivre ?

Pierre Fastrez [1]

Cette contribution propose, à partir de deux distinctions conceptuelles, une cartographie du concept de 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. L'utilité de cette cartographie réside dans la réponse à deux questions qu'elle permet d'ébaucher : de quelles compétences en littératie médiatique l'éducation aux médias traditionnelle (et en particulier celle pratiquée à l'école) entend-t-elle favoriser le développement aujourd'hui ? et quelles compétences sont-elles requises par l'environnement médiatique contemporain ?

1 Quatre domaines de compétence 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.

1.1 Lire et écrire les médias

Les compétences en lecture et en écriture médiatique sont sans doute celles qui correspondent le mieux aux définitions classiques de l'éducation aux médias, définitions qui mettent en exergue la capacité à comprendre, analyser, évaluer et créer des documents médiatiques sous des formes et dans des contextes variés [1-3].

Dans un environnement médiatisé, le *lecteur* compétent est capable (par ordre croissant de complexité) de décoder, comprendre et évaluer une multiplicité d'objets médiatiques. Les grilles de lecture et d'interprétation sont bien entendu multiples, et portent, selon les cas, 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. Plusieurs outils d'évaluation de la littératie médiatique existants [1, 4, 5] 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 compétences cantonnées jusque là essentiellement au domaine de la lecture des médias d'information, comme la *navigation transmédiatique*, c.-à-d. la capacité à suivre le flux d'histoires et d'informations à travers des modalités et des supports multiples [6]. En plus d'en étendre la portée, les nouveaux média 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).

---

[1] Chercheur qualifié du Fonds de la Recherche Scientifique (F.R.S.-FNRS) belge à l'Université catholique de Louvain

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 [7], étendant nos capacités cognitives, une compétence qualifiée de *cognition distribuée* [6]. 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 se collègues [6] ont appelé (reprenant Lévy [8], encore lui) l'*intelligence collective*.

1.2 Naviguer et organiser les médias

Les compétences relatives à la navigation et à l'organisation constituent probablement celles qui ont le plus gagné en visibilité avec le développement des technologies de communication en réseau, en particulier parce que celles-ci ont créé un contexte de surabondance d'information, de technologies médiatiques et d'opportunités de contact, conférant à ces compétences une importance croissante.

Au sein de la *navigation*, je distinguerai les activités de *recherche*, à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment), de celles d'*exploration*, 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 déjà couvertes 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). A l'heure du web participatif, cette capacité se double de celle à synthétiser et de disséminer les résultats de ses recherches, une compétence que Jenkins [6] nomme *networking*.

La compétence d'*exploration* active et critique 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. Elle apparaît comme une composante cruciale de la littératie médiatique, ouvrant la personne à des formes d'expression diversifiées, à l'heure où tout la ramène à ce qu'elle connait déjà. En effet, le modèle technologique se développant avec l'intégration des médias audiovisuels et de l'internet repose sur une explosion du nombre de canaux et de sources « de niche » (bouquets de chaines 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 chaine généraliste). On sait par ailleurs que consommation de contenus médiatiques des jeunes est essentiellement fonction de celle de leurs pairs [9]. Enfin, les technologies actuelles de recommandation de contenus sont essentiellement basées sur le filtrage collaboratif. 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.

Les compétences dans le domaine de l'*organisation* apparaissent comme l'une des taches aveugles de l'éducation aux médias traditionnels. 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 techniques réifiant ces formes d'organisation. 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 (gérer de façon différenciée, en fonction des interlocuteurs et des contextes, l'accès à son temps, aux représentations de soi, à ses productions médiatiques…).

2 Trois dimensions à la littératie médiatique

Je poursuivrai le balisage des compétences médiatiques entamé plus haut en opérant une seconde distinction, cette fois en termes de dimensions propres à la littératie médiatique, mettant chacune en profil un aspect des pratiques à travers lesquelles elle s'exprime : une dimension informationnelle, une dimension technologique et une dimension sociale.

2.1 Une dimension informationnelle

La dimension informationnelle de la littératie médiatique porte sur les documents et dispositifs médiatiques comme systèmes de représentation, possédant à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres.

On se trouve là sur le terrain sur lequel l'école est le mieux 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 ont permis une diversification des formes de représentation articulant de façon inédite texte, son et image. Ces nouveaux formats appellent des compétences nouvelles, comme celles que Jenkins et ses collègues [6] 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.

2.2 Une dimension technologique

La dimension technologique de la littératie médiatique a pour objet le fonctionnement, la fonction et les enjeux liés aux technologies médiatiques (les machines à produire des médias) et à leurs interfaces sémiotiques. Cette dimension s'est vue accorder une attention croissante avec

l'émergence des préoccupations (éducatives et politiques) relatives à la *digital literacy* et aux compétences numériques [10]. 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.

Dans le domaine de l'utilisation, le sentiment général est bien souvent que les élèves devancent leurs professeurs. 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 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 citrique et informée, ou celle à convertir des connaissances procédurales informelles en connaissances déclaratives, formelles et déductives (sous forme de didacticiels, de guides, etc.).

2.3 Une dimension sociale

La dimension sociale de la littératie médiatique englobe l'appréhension par l'individu des spécificités des acteurs (institutions et personnes) produisant et diffusant des médias, de leurs intentions, des effets produits par ces médias, des modèles culturels qu'ils alimentent, construisent ou combattent, des usages sociaux attachés à leur réception, des principes liés à leur usage responsable et éthique, etc.

Cette dimension constitue probablement l'un des enjeux contemporains majeurs liés au développement d'une littératie médiatique. 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 [11], les « friendship-driven practices » [9]. 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 » [9]. Leur engagement au sein de ces réseaux 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 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* [6], 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. Pour l'institution scolaire, cet enjeu représente un réel défi, puisque le passage des « friendship-driven practices » aux « interest-driven networks » suppose qu'elle soit capable de s'ouvrir à d'autres modes d'interaction que celui du modèle maître-élève, et qu'elle mise sur l'apprentissage en autonomie et la stimulation de compétences "méta" (apprendre à apprendre).

3 Une matrice comme outil de diagnostic

Les quatre domaines d'activité et les trois dimensions que j'ai balayées ci-dessus permettent, si on les croise, de dresser un tableau sommaire des catégories de compétences composant la littératie médiatique contemporaine (Figure 1), et de rendre visible la diversité de celles-ci, telles que l'organisation des rapports sociaux médiatisés, la navigation dans des espaces informationnels complexes, la lecture et la compréhension des interfaces techniques, etc.

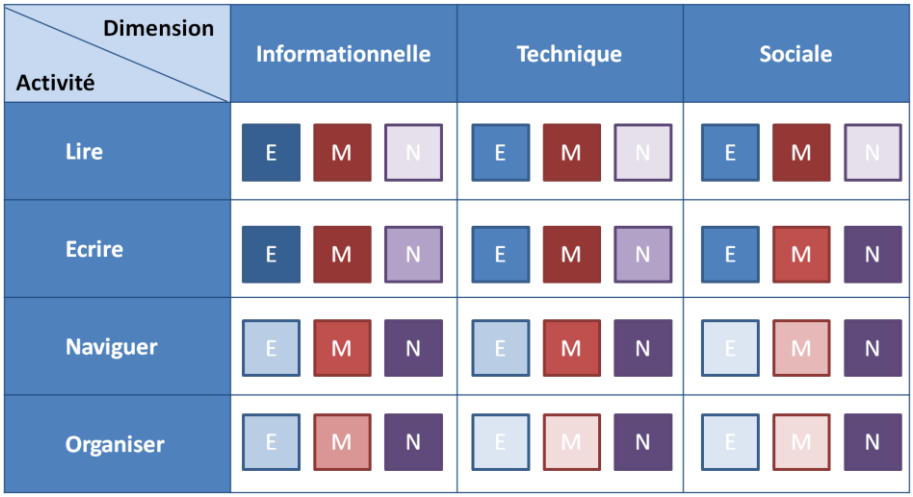


Figure 1 : les catégories de compétences en littératie médiatique (E = école ; M = éducation aux médias ; N = nouveaux médias)

Je ne tenterai pas ici une description systématique du concept de littératie médiatique au départ des cases de ce tableau. J'utiliserai plutôt ce dernier comme outil de diagnostic, permettant d'esquisser une réponse aux deux questions qui introduisaient cette contribution : sur quelles compétences l'éducation aux médias traditionnelle et l'école travaillent-elles déjà ? et quelles sont les compétences requises par l'environnement médiatique contemporain ?

La réponse à ces deux questions prend la forme de trois profils de couverture du territoire construit par le tableau : celui de l'école, celui de l'éducation aux médias, et celui des nouveaux médias[2]. 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 s'est appuyée sur 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, et comme a pu le montrer cette contribution, si la littératie médiatique contemporaine englobe l'ensemble du tableau, les compétences qu'appellent spécifiquement les médias émergents se concentrent dans son coin inférieur, 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, on l'a dit, un défi et enjeu de taille pour l'institution scolaire : celui de l'a construction d'une éducation aux médias embrassant la

[2] Les carrés remplissant les cases de la Figure 1 sont d'autant plus foncés que les compétences concernées sont couvertes, ou requises, par l'école (E), l'éducation aux médias (M) ou les nouveaux médias (N).

variété et la spécificité des pratiques médiatiques, actuelles et futures, des jeunes qu'elle a pour mission d'éduquer.

4 Références

[1] E. T. Arke et B. A. Primack, "Quantifying media literacy: development, reliability, and validity of a new measure," *Educational Media International*, vol. 46, n°. 1, p. 53-65, 2009.

[2] P. Aufderheide et C. M. Firestone, *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington D.C., U.S.A.: Aspen Institute, Communications and Society Program, 1993, p. 44.

[3] N. Bekkhus et M. Zacchetti, "A European Approach To Media Literacy," *IJLM.net: International Journal of Learning and Media website*, 2009. [Online]. Available: http://ijlm.net/news/european-approach-media-literacy. [Accessed: 10-Jan-2011].

[4] R. Hobbs et R. Frost, "Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills," *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n°. 3, p. 330-355, Juil. 2003.

[5] E. Thoman, "Skills & Strategies for Media Education," *Center for Media Literacy*, 1993. [Online]. Available: http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education. [Accessed: 10-Jan-2011].

[6] H. Jenkins, R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel, et A. J. Robison, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2006.

[7] P. Lévy, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris: La Découverte, 1990.

[8] P. Lévy, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberespace*. Paris: La Découverte, 1994.

[9] M. Ito et al., *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. MacArthur Foundation, 2008.

[10] D. Buckingham, "The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice," in *Proceedings of Euromeduc: Media literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives*, p. 13-24, 2009.

[11] T. De Smedt, Éd., *Mediappro, A European Research Project : the Appropriation of New Media By Youth*. Paris: CLEMI, 2006.