

## Éducation aux médias et littératie médiatique

**J**e suis chercheur en information et communication à l'Université catholique de Louvain, et depuis quelques années je m'intéresse à l'EAM, et plus spécifiquement à la littératie médiatique en tant que domaine de compétences. **[Diapo 1]**

Et de fait, je vais beaucoup plus vous parler de littératie médiatique que d'éducation aux médias même si, forcément, les liens entre les deux sont relativement étroits.

Je structurerai cette conférence autour de trois questions **[Diapo 2]** :

- Pourquoi évaluer les compétences médiatiques ? Pourquoi vouloir mettre en place l'évaluation de la littératie médiatique comme un programme d'évaluation compréhensif, cohérent, coordonné à l'échelon national, voire à l'échelon européen ou même international ?
- Quelles compétences évaluer ? Qu'entend-t-on par « littératie médiatique » ?
- Comment évaluer ces compétences et quel rôle peut jouer le champ de l'EAM et les acteurs de terrain de l'EAM dans l'évaluation de ces compétences ?

**1 • Pourquoi évaluer les compétences médiatiques [Diapo 3] :**

On peut définir la littératie médiatique comme l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, de façon autonome et socialisée, dans l'environnement médiatique contemporain **[Diapo 4]**. J'emprunte la notion de compétence au pédagogue

Bernard Rey, qui définit celle-ci comme des savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites. Le propre de la compétence, c'est bien la capacité de faire face à l'inédit et non pas de reproduire le même, de situation en situation.

La littératie médiatique est donc le propre de l'individu compétent [Diapo 5], ce qui la différencie de l'EAM. L'EAM, c'est l'activité pédagogique qui consiste à tenter d'éduquer les gens aux médias, et donc de développer leur littératie médiatique. Ce terme est encore assez peu ancré dans l'univers francophone, alors qu'il a déjà une assez longue histoire dans l'univers anglophone (*media literacy*). Il a cependant une fonction essentielle, qui est de distinguer le résultat du processus.

Évaluer le processus, c'est à dire l'EAM, c'est évaluer son efficacité en regard des résultats produits. Il faut donc pouvoir étalonner les résultats de cette EAM. La question est donc de savoir comment et dans quelle mesure l'environnement médiatique influence le développement de la littératie médiatique contemporaine [Diapo 6]. Bien sûr on peut supposer que l'EAM est efficace, mais ça reste une hypothèse, même si on dispose d'éléments de preuves. Dans sa globalité, en tant que projet global, on ne dispose pas aujourd'hui d'outils d'évaluation coordonnés afin de montrer dans quelle mesure l'EAM favorise le développement de la littératie médiatique des individus.

Un rapide parcours l'histoire de l'EAM, en quatre grandes décennies, aidera à comprendre en quoi de tels projets d'évaluation globale et coordonnée ont un sens aujourd'hui [Diapo 7] :

- Les années 70 ont correspondu à la décennie de l'invention de l'EAM, et des actions éducatives dans ce domaine.
- Les années 80, voient s'instaurer les échanges d'expériences à partir des bonnes pratiques.
- Les années 90 sont celles des grands chantiers nationaux ; c'est par exemple, en Belgique, le moment de la fondation du Conseil de l'EAM, de la publication de son premier rapport officiel mettant en œuvre un premier grand chantier dans ce domaine.
- Enfin les années 2000, qui sont celles de l'institutionnalisation, celles de l'intégration de l'EAM à l'enseignement, aux programmes d'enseignement. Cette journée en est entre autres le signe, celui que l'EAM est en phase de

passer en forme de référentiel de compétences et d'être intégrée, peut-être de façon encore plus officielle, dans les programmes.

L'évaluation des compétences médiatiques doit permettre de sortir de positions un peu naïves, dans lesquelles on considère, soit que l'environnement médiatique, de par sa richesse d'offre, en terme de service et de produits médiatiques, génère naturellement des compétences, soit que, par principe, l'EAM est toujours et nécessairement efficace [Diapo 8]. Elle permet de tester ces hypothèses et de mesurer leur degré de pertinence, de mesurer les niveaux de littératie médiatique de la population.

C'est une nécessité de conduire cette évaluation aujourd'hui, parce que nous en sommes à cette étape d'institutionnalisation, accompagnée d'une préoccupation politique croissante, puisque qu'une circulaire de la Commission européenne fait maintenant obligation aux 27 états membres de faire, tous les 3 ans à partir de 2012, rapport sur les niveaux de littératie médiatique de la population. Il y a donc nécessité de disposer d'outils systématiques d'évaluation [Diapo 9].

## **2. Les définitions de la littératie médiatique**

Quelles compétences évaluer ? Comment construire une carte cohérente et complète des compétences qui constituent la littératie médiatique aujourd'hui, pour pouvoir en mesurer les niveaux, pour pouvoir mesurer les effets de l'EAM, et pour pouvoir s'assurer que l'EAM couvre bien la variété des compétences qui sont concernées par la littératie médiatique [Diapo 10 et 11] ?

La définition de la littératie médiatique, de la structure de ce concept (en prenant en compte la façon dont ses composantes sont liées entre elles) est donc la première étape d'une longue chaîne qui doit permettre d'aboutir à la mesure des niveaux de compétence atteints [Diapo 12].

### *2.1 Les définitions existantes*

Prenons dans un premier temps les définitions existantes, notamment celles émanant d'institutions, volontairement choisies hors de France pour faciliter la prise de recul ; celle, par exemple, de la commission européenne, celle de l'OFCOM et une définition américaine.

Pour la Commission européenne, la littératie médiatique est « la capacité à accéder à un certain nombre de médias, à comprendre et à évaluer de façon critique les contenus médiatiques et les différents aspects des médias et à

créer des messages médiatiques dans une variété de contextes » [Diapo 13].

Ces trois aspects, l'accès, la compréhension critique et la création, on les retrouve aussi dans la définition qu'en donne l'OFCOM, l'organisme qui est, en Angleterre, à la fois en charge de la régulation des marchés des médias et de la coordination de l'EAM [Diapo 14]. Dans ce texte de David Buckingham écrit en 2005, la notion d'accès est évoquée non seulement comme accès physique (le fait d'avoir accès à un certain nombre de médias) mais aussi comme capacité à manipuler ces médias pour trouver de l'information, pour trouver les contenus que l'on cherche. La compréhension critique, sans doute la compétence qui a été historiquement la plus travaillée, est bien sûr présente, ainsi que celle de création, notion qui, dit-il, assure la transition de la lecture à l'écriture et qui tend vers la diffusion de ses propres productions médiatiques. Accéder, comprendre, créer.

En fin, j'emprunte la 3<sup>e</sup> définition à Renée Hobbs [Diapo 15], professeure aux États Unis, spécialisée dans l'EAM, qui cite dans un texte publié il y a quelques mois (novembre 2010), les cinq compétences essentielles de la littératie médiatique et digitale (numérique) : l'accès, l'analyse et l'évaluation (c'est à dire la compréhension), la création, à quoi elle ajoute la réflexion, (en terme de responsabilité sociale et éthique dans ses propres pratiques médiatiques) et enfin l'action, coordonnée, sociale (c'est à dire dans la communauté, la famille, la société au sens large) à travers les médias.

Quelles sont les limites qu'il est légitime de pointer dans ces différentes définitions [Diapo 16] ?

Concernant la notion d'accès, David Buckingham, souligne qu'elle englobe une composante liée à un facteur environnemental, la possibilité de l'accès physique au média, qui, de fait, n'a pas trait aux compétences de l'individu.

L'accès comme capacité de sélection, de son côté, n'est pas une simple capacité de manipulation technique, elle nécessite aussi des compétences en terme d'évaluation critique, de sélection de l'information qui font en fait partie du deuxième terme, celui que l'on appelle l'évaluation et l'analyse. La compréhension et l'évaluation peuvent elles même porter sur des choix techniques.

La réflexion éthique, dans la définition de Renée Hobbs se limite à la réflexion sur ses productions propres, alors qu'elle devrait pouvoir être

étendue à une réflexion éthique plus large sur l'ensemble des productions auxquelles l'individu est confronté.

Et enfin, pourquoi distinguer l'action sociale de la création, si c'est en créant et en diffusant les médias que l'on peut agir socialement ? Il n'y a peut-être pas lieu de distinguer les deux.

## *2.2. Une proposition de définition matricielle*

Ces définitions permettent donc une première approche de ce que sont les compétences en littératie médiatique, mais les catégories utilisées ne sont pas exemptes de limites.

Afin de dépasser celles-ci, je vous propose de partir d'une définition matricielle, basées sur un ensemble de catégories génériques, transversales, qui ne distinguent pas, par exemple, le numérique des médias traditionnels, ou encore différentes familles de médias (d'information, de fiction, comme le cinéma) **[Diapo 17]**. Les deux types de catégories que j'utiliserai sont d'une part des objets médiatiques (informationnels, techniques et sociaux) et d'autre part des tâches (la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation) **[Diapo 18]**.

## *2.3. Trois types d'objets*

Chacun des trois types d'objets ci-dessous constitue l'une des facettes d'un média donné **[Diapo 19]**. Tout média peut tout à tout être considéré comme...

- Un objet informationnel **[Diapo 20]** : en tant que système de représentation, tout message médiatique possède à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification qui lui sont propres. C'est sans doute le terrain que connaît le mieux l'école, en terme de pratique d'EAM, puisque l'objet de l'école, c'est de se servir d'un certain nombre de supports comme vecteurs de connaissance pour apprendre aux élèves un certain nombre de choses sur le monde. On peut cependant identifier un certain nombre de compétences liées à l'apparition des nouveaux médias, par exemple la compétence de simulation, c'est à dire la capacité à interpréter, à construire des modèles dynamiques de processus réels, avec des technologies de simulation numériques.

- Un objet technique **[Diapo 21]** : en considérant un média comme un objet technique, on rejoint le terrain de ce qu'il est convenu d'appeler la « digital literacy » ou l'éducation aux compétences numériques (distincte pour

certaines — dont je ne suis pas — de l'EAM). Cette éducation est devenue une cause, un chantier visible dans l'espace public, bénéficiant notamment d'une attention croissante sur le plan politique au niveau européen. Le danger est que les objectifs de cette éducation ne se réduisent à de simples compétences fonctionnelles, opératoires, se limitant à la manipulation de dispositifs techniques. Parmi ces compétences, on peut distinguer l'utilisation, de la compréhension. Utiliser, c'est à dire manipuler en se servant de procédures apprises le plus souvent avec les pairs, au sein de la fratrie, avec la famille ; et comprendre, c'est à dire développer une capacité à expliciter à la fois le fonctionnement, les enjeux, les problématiques liés à l'utilisation de dispositifs techniques. L'expertise des élèves dans le domaine de l'utilisation favorise bien évidemment le développement d'activités pédagogiques en EAM.

- Un objet social **[Diapo 22]** : il faut de ce point de vue considérer la variété des médias dans leur contexte de production (qu'il soit par exemple, personnel ou institutionnel), dans le contexte de leur usage par les récepteurs, en regard des intentions (explicitent ou implicites) dont ils portent les marques.

Sur le plan des pratiques médiatiques, un constat revient de manière assez régulière dans les travaux des chercheurs concernant la distinction entre deux types de pratiques sociales développés par les jeunes dans leur usage des médias numériques **[Diapo 23]** : pour l'écrasante majorité des jeunes, les pratiques des médias numériques ont essentiellement pour but le maintien d'un contact plus ou moins constant avec un petit nombre de pairs. Pour un plus petit nombre, les technologies numériques sont l'objet d'un investissement plus approfondi et du développement d'une expertise particulière, personnelle, le plus souvent dans le cadre d'un processus d'apprentissage à la fois par les pairs et en autodidacte. Elle leur permet notamment de faire l'expérience de certaines formes de sociabilité qu'ils n'ont pas l'habitude d'expérimenter en dehors de leur vie numérique (contrairement à ce qui se passe dans le groupe majoritaire) ; et dans ce type de pratiques, les adultes sont considérés non pas comme des autorités, mais comme des pairs expérimentés. Il y a donc là plusieurs défis intéressants à relever pour l'EAM **[Diapo 24]** :

- › Celui par exemple qui consisterait à amener les jeunes du premier groupe à développer des pratiques médiatiques similaires à celles de ceux du second groupe, à passer d'un usage quasi tribal des médias numériques à un usage diversifié qui va de pair avec le développement de la capacité à la

négociation, c'est à dire à évoluer au sein de communautés diverses, de discerner et de respecter des perspectives multiples, et de s'approprier des normes alternatives.

> Ou celui de s'ouvrir à un autre de mode d'interaction que celui du modèle maître/élève.

> Ou enfin celui de stimuler les compétences méta, c'est à dire les compétences permettant d'apprendre à apprendre dans un contexte dans lequel l'école ne pourra forcément pas former tous les élèves à tous les supports médiatiques qui apparaîtront successivement au cours de leur vie scolaire.

#### 2.4. Quatre types de tâches [Diapos 25 et 26]

Trois types d'objets, donc. Des médias à la fois objets informationnels, techniques et sociaux. En regard de ces trois types d'objets, je vais détailler quatre types de tâches relatives aux pratiques médiatiques : lire, écrire, naviguer et organiser.

- La lecture, c'est à dire la capacité à décoder, à comprendre, à évaluer les documents médiatiques ;

- L'écriture, la capacité à créer, à diffuser ses propres productions médiatiques ;

- La navigation, la capacité à la fois à *chercher* de l'information en s'assignant un but de recherche, et à *explorer*, de façon plus ouverte et non prédéterminée, un paysage médiatique donné ;

- Et enfin l'organisation, la grande oubliée à mon sens de l'EAM, la capacité, à la fois à manipuler et à générer des typologies ad hoc pour catégoriser les productions médiatiques auxquelles nous sommes confrontés, et aussi, et peut être surtout, à mettre en œuvre les outils d'organisation (notamment logiciels) qui réifient ces typologies et permettent de constituer les collections de documents, d'informations, de messages médiatiques que nous accumulons en « espaces d'information personnels » cohérents et structurés.

En croisant tâches et objets [Diapo 27], on obtient une matrice à douze cases qui permet de décrire les catégories de compétences de la littératie médiatique. À partir de cette matrice, on peut caractériser une tâche donnée dans les termes des trois objets détaillés plus tôt.

Par exemple, prenons la lecture **[Diapo 28]**, dont on a dit que c'était la capacité à décoder, à comprendre, et à évaluer les documents médiatiques. Les compétences en lecture médiatique incluent par exemple la capacité à comparer deux documents médiatiques, sur le plan informationnel (est-ce que deux articles de journaux traitent de la même façon du même événement d'actualité ? du point de vue des langages qu'ils utilisent, de leur forme), sur le plan technique, qui sous tend leur production (est-ce que ces deux documents ont été produits à partir des mêmes procédés techniques ?), et sur le plan de leur dimension sociale (leur contexte institutionnel, les intentions de leur auteur, leurs effets...etc.).

On peut procéder de même pour les trois autres tâches :

- l'écriture (mise en œuvre des langages pertinents et de leur articulation, mobilisation des technologies adéquates, recours aux personnes ressource pertinentes) **[Diapo 29 et 30]**,

- la navigation **[Diapo 31]**, avec d'une part la recherche **[Diapo 32]**, qui constitue un enjeu croissant au sein de l'environnement numérique où l'information abonde, et qui accuse un vrai déficit de compétence critique ; et d'autre part l'exploration **[Diapo 33]**, qui a une importance toute particulière dans un contexte où les facteurs environnementaux qui déterminent la consommation médiatique des jeunes oriente ceux-ci le plus souvent vers des choses qu'ils connaissent déjà ou que leurs proches et amis connaissent et apprécient déjà. C'est donc une capacité qui globalement doit parvenir à combiner l'ouverture et la fermeture, la curiosité et l'attention sélective,

- et l'organisation **[Diapos 34 et 35]**, qui englobe la capacité à structurer conceptuellement et à mettre en œuvre les outils techniques d'organisation des documents médiatiques (créer et gérer des espaces personnels d'information), des objets techniques (gérer l'inter-opérabilité des appareils, logiciels, services réseaux...) et des relations médiatisées (se situer par rapport à différentes manières de « lire » un document médiatique, mais aussi organiser l'accès à son temps, aux représentations de soi, et à ses productions médiatiques).

Revenons sur la matrice croisant objets et tâches. Cette matrice permet de baliser la définition des compétences en littératie médiatique. A partir de là, elle permet de poser un diagnostic sur le taux de couverture de l'EAM par rapport à ces compétences, et la façon dont ces compétences peuvent



être appelées par les environnements médiatiques contemporains [Diapo 36].

En posant un tel diagnostic rapide, on peut dire que l'école a essentiellement abordé ce territoire par le biais de la lecture et de l'écriture sur le plan informationnel, les compétences organisationnelles et sociales étant peu prises en compte. L'EAM procède à peu près de la même tendance, avec une extension du territoire initial vers d'autres objets techniques et informationnels, par exemple à travers la question de la recherche documentaire. Et si l'on regarde les compétences spécifiquement appelées par les nouveaux médias, et qui l'étaient moins par les médias traditionnels, on se situe dans le diagnostic inverse, où ce sont les capacités de navigation et d'organisation et les capacités sociales qui sont prioritairement sollicitées.

### **3. Comment évaluer ces compétences ?**

Pour conclure sur un aspect plus particulièrement méthodologique, comment évaluer ces compétences et en quoi est-ce l'affaire de l'école [Diapo 37] ? Pour rester dans la logique de la démarche de recherche exposée ici, après avoir défini le concept de littératie médiatique, il reste en effet à définir des indicateurs, et à identifier les activités concrètes dans lesquelles les compétences repérées peuvent se manifester [Diapo 38].

Or l'EAM est historiquement un secteur d'activité au sein duquel l'action de terrain extrêmement riche qui peut faciliter l'identification d'une grande partie de ces tâches, déjà mises en œuvre ici et là. La démarche de recherche doit donc aller à la rencontre de ces actions de terrain pour faire aboutir le processus d'évaluation [Diapo 39]. Cette dernière étape du processus, l'évaluation des compétences, comme elle ne peut se faire qu'au moyen de la prise en compte d'actions concrètes (évaluer les compétences se fait toujours au travers de performances), va aussi permettre de mettre en lumière le fait qu'une performance fait souvent appel simultanément à plusieurs compétences, qu'il est nécessaire d'avoir identifiées au préalable [Diapo 40 et 41].

Le fait que nous en soyons arrivés à une phase d'institutionnalisation de l'EAM devrait permettre de mettre en place une évaluation compréhensive et coordonnée des compétences en littératie médiatique et en EAM, s'appuyant sur le travail des chercheurs (qui construisent les outils conceptuels et les méthodologies), sur l'action institutionnelle qui prend en compte ces compétences dans des programmes et des référentiels et sur

l'action pédagogique de mise en œuvre de ces compétences auprès des élèves et des professeurs.