

Translittératie et compétences médiatiques

Pierre Fastrez¹

1 Introduction

La littératie médiatique peut être comprise comme l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain.

Cet exposé partira d'une proposition de définition matricielle des compétences regroupées sous l'expression « littératie médiatique », décrites comme celles requises pour effectuer un certain nombre de tâches (lecture, écriture, navigation, organisation) sur un certain nombre d'objets médiatiques (informationnels, techniques et sociaux).

Après avoir introduit ce cadre conceptuel, et montré brièvement en quoi il permet de situer les différentes formes de littératie posées comme objectifs des « éducations à... » (à l'information, au numérique, aux médias), j'envisagerai ensuite en quoi il recouvre et se distingue du concept de translittératie, et en quoi ce dernier concept permet d'éclairer sous trois jours différents la problématique des compétences médiatiques.

2 Pourquoi (re)définir la littératie médiatique

La définition du concept de littératie médiatique et de sa structure interne peut être envisagée comme la première étape d'une activité de recherche ayant pour objectif l'évaluation des compétences concernées. Cette perspective, propre à la recherche en éducation aux médias, contraste avec celle de la pratique de l'éducation aux médias, qui n'a pas attendu la définition d'un référentiel de compétences pour développer des actions pédagogiques. Dans le contexte de la recherche sur l'évaluation de la littératie médiatique, la définition de celle-ci en termes de compétences constitue cependant un préalable nécessaire.

La définition d'un cadre théorique inventoriant et articulant les compétences médiatiques correspond en effet à la première étape de l'opérationnalisation de ce concept, permettant d'établir les relations entre compétences (génériques) et performances (incarnées dans des pratiques médiatiques spécifiques, portant sur des objets médiatiques spécifiques). Si l'on pose qu'une compétence n'est observable qu'au travers de son expression dans une performance, alors il convient de définir quels observables, au sein de quelles pratiques médiatiques, permettent d'attester de la maîtrise d'une compétence donnée dans le chef d'un individu ou d'un collectif. Bien entendu, toute pratique médiatique implique une multiplicité de compétences. L'articulation entre pratiques et compétences apparaît donc comme une

¹ Chercheur qualifié du Fonds national de la recherche scientifique belge à l'Université catholique de Louvain (BE), Centre de Recherche en Communication – pierre.fastrez@uclouvain.be

étape-clé dans l'opérationnalisation du concept de littératie médiatique, ouvrant la voie du développement et de la validation d'outils méthodologiques d'évaluation des compétences visées et des niveaux de ces compétences. L'utilité de tels outils d'évaluation se voit dédoublée par le fait qu'ils doivent également permettre d'évaluer les résultats des actions d'éducation aux médias. Sans cela, la seule évaluation possible est celle consistant à faire l'inventaire de l'existant au sein de l'environnement médiatique dans une société donnée, en termes d'offre médiatique et d'accès à cette offre d'une part, et en termes d'actions d'éducation de l'autre. Dans ce scénario, on oscille entre la supposition qu'un environnement médiatique plus riche et plus diversifié génère automatiquement de la littératie médiatique (hypothèse de la génération spontanée par l'accès et la pratique), et celle que toute activité d'éducation aux médias porte nécessairement ses fruits. Ces deux positions sont bien entendu défendables, mais elles le sont en tant qu'hypothèses à spécifier et à valider empiriquement, à l'aide d'outils d'évaluation des compétences médiatiques des individus.

Face aux exigences posées sur la définition de la littératie médiatique qui viennent d'être évoquées, les définitions trouvées dans la littérature, qui s'accordent sur les dimensions-clés constituant le concept, présentent plusieurs limites. Prenons en trois pour exemples. La première est celle adoptée par l'union européenne dans ses textes légaux :

Media literacy may be defined as the ability to access media, to understand and to critically evaluate media contents and different aspects of media, and to create communications in a variety of contexts. (Bekkhus & Zacchetti, 2009)

La seconde est celle proposée par OFCOM, l'organisme de régulation des télécommunications au Royaume Uni :

The three areas proposed by Ofcom: access, understand and create. (...) Access has two dimensions. It is, firstly, about physical access to equipment, in a setting where it is possible to use it in an unrestricted way. However, it is also a matter of the ability to manipulate technology (and related software tools) in order to locate the content or information that one requires. (...) 'Understand' refers to what users do when they have located content. In this area, we are applying the framework of 'key concepts' that has been used in evaluating critical understanding in media education for many years. (...) 'Create' extends the notion of literacy from 'reading' to 'writing' in media, although it also entails abilities both to access technology and to understand media forms and conventions. (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005)

La troisième est empruntée à Renee Hobbs :

Essential Competencies of Digital and Media Literacy:

- ACCESS – Finding and using media and technology tools skillfully and sharing appropriate and relevant information with others
- ANALYZE & EVALUATE – Comprehending messages and using critical thinking to analyze message quality, veracity, credibility, and point of view, while considering potential effects or consequences of messages

- CREATE – Composing or generating content using creativity and confidence in self-expression, with awareness of purpose, audience, and composition techniques
- REFLECT – Applying social responsibility and ethical principles to one's own identity and lived experience, communication behavior and conduct
- ACT – Working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, the workplace and the community, and participating as a member of a community at local, regional, national and international levels. (Hobbs, 2010)

L'accès aux médias, la compréhension et l'évaluation, et la création de médias constituent les points de convergence de ces définitions. La délimitation de chacune de ces dimensions pose cependant plusieurs questions.

Tout d'abord, la notion d'accès semble couvrir tant l'accès physique aux médias et aux technologies que la capacité à sélectionner des contenus médiatiques. Seule la seconde de ces composantes relève cependant réellement du domaine de la compétence individuelle. La première est subordonnée à des facteurs contextuels, comme la disponibilité du média concerné dans l'environnement de l'individu (« mon domicile est-il situé dans une zone desservie par la télévision numérique haute définition ? »), ou a des contraintes individuelles ne relevant pas de la compétence (« ai-je les moyens financiers de souscrire à un abonnement de télévision numérique haute définition ? »).

Ensuite, la capacité de sélection incluse à la notion d'accès, quant à elle, est définie par Buckingham (2005) en termes de capacité de manipulation des outils techniques. On sait pourtant à quel point, face à la déferlante d'informations offertes par les médias, traditionnels ou numériques en réseau, la sélection des informations pertinentes dépend moins de capacités techniques que de compétences informationnelles (Serres, 2012). A contrario, dans un monde où les technologies de communication sont en constante évolution, les compétences en compréhension et en évaluation ne doivent plus seulement porter sur les contenus informationnels, mais également sur la technique elle-même, son fonctionnement, son opération à travers des interfaces sémiotiques, et ses incidences sur la production, diffusion et réception des messages médiatiques.

Enfin, les relations entre les dimensions de réflexion éthique (souvent réduite à la connaissance des droits et des devoirs du consommateur médiatique) et d'action sociale, mises en exergue par Hobbs (2010), et celles d'accès, d'évaluation et de création sont également posées de façon problématique. D'un côté, l'action socialement engagée est posée ici comme distincte de la pratique de création médiatique. D'un autre côté, l'éthique semble, dans la définition proposée, être distincte de l'évaluation critique, et ne devoir s'appliquer qu'aux conduites propres de l'individu compétent, et non de toute forme d'expérience médiatique. Il semble pourtant raisonnable de supposer que se comporter de façon éthique et socialement responsable et évaluer de la même façon le comportement des autres acteurs

(individuels et institutionnels) du système médiatique auquel l'individu participe constituent les deux facettes d'une même compétence.

3 Une proposition de définition structurée en matrice²

On le voit, si les définitions courantes de la littératie médiatique permettent d'en identifier les composantes principales, elles semblent insuffisantes pour mettre au jour les relations entre ces composantes³.

La proposition de cadre conceptuel qui suit, déjà présentée par ailleurs (Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012), a pour objectif de fournir un inventaire *structuré* des compétences en littératie médiatique, tentant d'articuler les dimensions du concept de façon cohérente, et sur base duquel chaque compétence peut être liée aux pratiques médiatiques au travers desquelles elle s'exprime.

Ce cadre conceptuel est conçu comme un outil diagnostique permettant notamment de répondre à deux questions. D'une part, quelles sont les compétences en littératie médiatique que l'éducation aux médias entend développer ? D'autre part, quelles compétences l'environnement médiatique contemporain semble-t-il requérir ? Ces questions — qui peuvent être posées à des échelles différentes, de celle de l'enseignant pratiquant l'éducation aux médias en classe à celle de la situation internationale des politiques en matière d'éducation aux médias — trouvent leur intérêt dans leur croisement : l'éducation aux médias telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui travaille-t-elle sur l'ensemble des compétences requises par l'univers médiatique ?

Dans notre cadre conceptuel, littératie médiatique est définie comme la compétence à effectuer un certain nombre de *tâches* sur un certain nombre d'*objets* médiatiques.

3.1 Trois types d'objets médiatiques

Les médias peuvent être tour à tour considérés comme des objets *informationnels*, *techniques*, et *sociaux*. Le concept d'objet doit ici être entendu au sens où la compétence d'un individu peut *prendre pour objet* ces trois dimensions d'un média (ou d'une pratique médiatique).

Les médias constituent des objets *informationnels* en ce qu'ils sont conçus pour représenter des objets (réels ou fictifs) qui leur sont extérieurs, à travers l'usage de langages qui leur sont propres. Tout média a *forme* (un film a une durée, un dessin a des couleurs, un espace scénique de théâtre a une taille, une photographie a un grain, une fenêtre de logiciel a un format, etc.), et *fait référence* à quelque chose d'autre que lui-même (un documentaire télévisé

² Cette section reprend des extraits d'un texte paru par ailleurs (Fastrez, 2012).

³ L'exercice aurait pu être mené sur d'autres définitions ou référentiels (Grafe & Tulodziecki, 2010; Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robison, 2006), avec un diagnostic similaire.

relate un évènement historique, un jeu vidéo plonge un joueur dans un univers féérique, un poème exprime un sentiment, etc.). La forme du média (son signifiant) renvoie à son référent (son signifié) en recourant à des langages (verbal, iconique, sonore...) qui lui sont propres.

Les médias sont par ailleurs issus de processus de production *techniques* (un journal, un film, un site web sont tous produits à l'aide de différents dispositifs techniques), ou servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques (un lecteur blu-ray, un moteur de recherche, un téléphone cellulaire sont autant d'objets médiatiques requérant une interaction technique). Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leurs interfaces, leur interconnexion au sein d'agencements de complexité variable, et les problématiques technologiques qui y sont liées constituent leur dimension technique.

Enfin, les médias constituent des objets *sociaux*. Comme ont pu le mettre en évidence les modèles pragmatiques de la communication (Meunier & Peraya, 2004), toute forme de communication, médiatisée ou non, prend place dans un contexte relationnel qu'elle contribue à construire. Tout objet médiatique renvoie ainsi aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il véhicule, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc.

3.2 Quatre types de tâches médiatiques

Au sein des tâches relatives à l'exercice de la littératie médiatique, on peut distinguer les tâches de *lecture* et d'*écriture* (centrées respectivement sur la réception et la production d'un seul objet médiatique) et celles de *navigation* et d'*organisation* (centrées respectivement sur la réception et la production d'une collection d'objets médiatiques entretenant des relations).

Dans un environnement médiatisé, le *lecteur* compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques : un film de fiction, un éditorial, un blog, mais aussi l'interface d'un moteur de recherche, ou la notice d'un médicament. Les grilles de lecture et d'interprétation possibles peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentations qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture *informationnelle*), sur la technique sous-tendant leur production (lecture *technique*), sur leur contexte de production institutionnel, sur les intentions de leurs auteurs, sur les stéréotypes culturels qu'ils renforcent (lecture *sociale*), etc.

Au sein de la *navigation*, on peut distinguer les activités de *recherche* (chercher et trouver des médias répondant à des critères de recherche choisis sciemment) de celles d'*exploration* (repérer et situer les formats, les figures langagières, les technologies, les acteurs, etc. propres à un environnement médiatique donné). Les critères de recherche, ou les jalons de l'exploration, peuvent être *informationnels*, quand par exemple les documents cherchés le sont en fonction du sujet dont ils traitent, ou de leur format. Ils peuvent être *techniques*,

comme lorsque l'on se documente pour choisir parmi les alternatives technologiques pour résoudre un problème. Ils peuvent enfin être *sociaux*, comme quand la sélection d'une ressource se fait en fonction critères liés aux contextes sociaux de sa production ou de son usage, par exemple en fonction de l'autorité de l'instance qui l'a produite, ou des publics auxquels elle est destinée.

Les compétences en *écriture* médiatique concernent quant à elles la création et la diffusion de productions médiatiques, individuelles ou collectives, témoignant de l'appropriation des langages et des genres que ces productions mobilisent (*écriture informationnelle*), de la maîtrise des opérations techniques qu'elles impliquent (*écriture technique*), et de l'activation de relations interpersonnelles diverses (*écriture sociale*).

Les compétences dans le domaine de *l'organisation* concernent quant à elles à la fois la capacité à catégoriser conceptuellement un ensemble de documents (e.g. en fonction de leur genre, des publics auxquels il s'adresse, des langages qu'il mobilise, etc.), et à la mise en œuvre des outils réifiant ces formes d'organisation : vidéothèque personnelle, favoris internet, dossiers de fichiers, etc. L'organisation d'objets *informationnels* implique par exemple la compétence à conserver, classer, annoter, archiver les documents (courriels, photos, films, musiques, ...) trouvés, produits, partagés au cours de nos pratiques médiatiques. L'organisation d'objets *techniques* (appareils, logiciels, services réseaux...) englobe notamment la capacité à situer les alternatives en termes de technologies médiatiques disponibles, et à les catégoriser selon leurs modes d'interopérabilité possibles. L'organisation d'objets *sociaux* concerne quant à elle la capacité à organiser des 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 (organiser les contacts et interactions que l'on crée et entretient via les médias numériques, comme par exemple les sites de réseaux sociaux).

3.3 Une matrice de compétences

Les quatre tâches et les trois objets introduits ci-dessus permettent, si on les croise, de dresser une matrice des catégories de compétences composant la littératie médiatique contemporaine (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**), et de rendre visible la diversité de celles-ci. Au croisement des dimensions et des domaines d'activités se trouvent ainsi définies des catégories telles que l'organisation des rapports sociaux médiatisés, la navigation dans des espaces informationnels complexes, la lecture et la compréhension des interfaces techniques, etc.

Dimension \ Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 1 : les catégories de compétences en littératie médiatique

3.4 Un exemple

Au sein des pratiques médiatiques des individus contemporains, ces compétences sont mobilisées de façon intégrée, en s'appelant l'une l'autre. Prenons un exemple d'activité pouvant être menée en classe : celui de la revue de presse. La préparation d'une revue de presse suppose l'*exploration informationnelle et sociale* de la presse (papier et électronique) du matin : de quoi y parle-t-on ?, quels sont les événements traités ?, mais aussi qui dit quoi ? : quel journaliste, quel éditorialiste, quel groupe de presse relate tel événement (et passe tel autre sous silence), et avec quel point de vue ? Cette exploration (situer les événements et les acteurs qui en parlent) suppose la compétence en *lecture* correspondante pour chacun des articles de presse consultés. Elle présuppose également la maîtrise technique des dispositifs d'accès à l'information (de comment tenir un journal à comment fonctionne l'interface d'un site internet d'information). La rédaction et l'enregistrement de la revue de presse (dans le cas d'une revue radiophonique) mobilisent quant à eux des compétences à catégoriser les informations selon une typologie *ad hoc* (*organisation informationnelle et sociale*), ainsi que des compétences en *écriture*, à la fois *informationnelle* (rédiger un texte destiné à être lu), *technique* (utiliser un traitement de texte, puis enregistrer sa voix) et *sociale* (s'adresser à un public et adapter son discours à ses intérêts et à sa connaissance de l'actualité).

4 Situer les « éducations à ... »

En tant que description de la structure du concept de littératie médiatique, la proposition ci-dessus permet de situer la littératie médiatique par rapport à d'autres concepts proches, comme ceux de littératie informationnelle ou de compétences numériques, et d'envisager leurs zones de recouvrement.

A titre d'illustration, je proposerai ici deux ébauches de cartographie de ces deux formes de littératie, adoptant un point de vue nécessairement réducteur par rapport à celles-ci. Les différentes traditions ou cultures de recherche ayant défini ces littératies sont en effet toutes

promptes à reconnaître l'importance de l'ensemble des compétences inventoriées plus haut. Il s'agit donc, plutôt que d'enfermer chaque forme de littératie dans une partie de la matrice, d'examiner quelles zones de celle-ci constituent le point de départ sur lequel chaque tradition s'appuie pour construire son projet.

	Informationnelle	Technique	Sociale
Lecture	Info. Lit.		Info. Lit.
Navigation	Info. Lit.		Info. Lit.
Écriture			
Organisation			

Figure 2 : les catégories de compétences en littératie médiatique

La littératie informationnelle, au sein de la quelle la recherche et l'évaluation de l'information ont une place importante, met ainsi prioritairement l'accent sur des compétences en navigation (recherche, exploration et sélection de documents) et en lecture d'objets médiatiques considérés dans leurs dimensions informationnelle (de quoi traite ce document, comment le sujet est-il traité, à quel genre appartient-il?, quelle est la qualité de cette information?, ...) et sociale (quel est l'auteur?, de quelle autorité dispose-t-il?, à quel public ce document est-il destiné?, le niveau d'expertise correspond-t-il au mien?, ...).

	Informationnelle	Technique	Sociale
Lecture		Digital Lit.	
Navigation	Digital Lit.		
Écriture		Digital Lit.	
Organisation			

Figure 3 : les catégories de compétences en littératie médiatique

Les compétences numériques (*digital skills*) reposent quant à elles le plus souvent sur la lecture et l'écriture technique, et dans une moindre mesure sur la navigation informationnelle (l'accès à l'information étant l'une des dimensions récurrentes de ces

compétences). Dans la matrice des compétences, l'utilisation d'une technologie de communication quelle qu'elle soit (lecteur dvd, moteur de recherche, smartphone, ...) constitue en effet une forme d'écriture technique: l'activation de son interface est un acte d'écriture (d'actualisation d'un système de signes), et ce qu'elle sous-tende une activité de lecture, d'écriture, de navigation ou d'organisation sur les plans informationnel et social. Ainsi la capacité à utiliser un moteur de recherche, à envoyer un email ou à remplir sa déclaration d'impôt en ligne, sont considérés ici comme la compétence à lire et à écrire une interface opérant un outil technologique.

5 Translittératie et littératie médiatique

La thématique de ce séminaire étant spécifiquement centrée sur le concept de translittératie, je tenterai, dans cette dernière section, de croiser ce concept avec celui de littératie médiatique, telle que défini plus haut. Je prendrai pour point de départ la définition issue de ce qui semble être considéré comme le texte fondateur de la notion :

Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks. (Thomas et al., 2007)

A la lecture de cette définition, je ne peux m'empêcher de voir un certain nombre de similitudes entre celle-ci et celles de la littératie médiatique citées plus haut (Bekhus & Zacchetti, 2009; Buckingham et al., 2005; Hobbs, 2010). Sur la forme, tout d'abord : les deux définitions adoptent la même structure, énumérant un certain nombre de capacités portant sur un certain nombre d'objets et de contextes médiatiques. Sur le fond, ensuite : les capacités de compréhension et d'évaluation (du côté de la littératie médiatique) correspondent assez bien à celles de lecture (du côté de la translittératie) de l'autre, et il en va de même pour celles de création (littératie médiatique) et d'écriture (translittératie). De même, les approches « média » et « trans » ont en commun de ne pas poser de distinction a priori entre médias traditionnels et médias numériques.

Les auteurs de la définition de la translittératie ajoutent au sujet du concept :

we have no agreement on how transliteracy situates itself within or apart from cultural and communications studies, and we have not decided whether it is a practice, or a way of analyzing practice, or both. (Thomas et al., 2007)

A première vue, cette affirmation entretient un certain flou sur la nature de la translittératie. La définition citée ci-dessus est pourtant claire : la translittératie n'est pas une pratique, ni une forme d'analyse, mais une compétence, ou plutôt un ensemble de compétences. L'intérêt de cette remarque doit donc être ailleurs. Je choisis de l'interpréter sous la forme de deux questions :

1. Dans l'ensemble des pratiques médiatiques contemporaines, quelles sont celles pour lesquelles il est pertinent de produire une analyse en termes de translittératie ?
2. De quel type d'analyse s'agit-il ?

Ces deux questions me permettent d'envisager les relations entre translittératie et littératie médiatique de façon plus structurée, dépassant la similitude des définitions générales. A nouveau, sur cette question, Sue Thomas et ses collègues proposent la relation suivante :

Our current thinking (although still not entirely resolved) is that because it offers a wider analysis of reading, writing and interacting across a range of platforms, tools, media and cultures, transliteracy does not replace, but rather contains, "media literacy" and also "digital literacy." (Thomas et al., 2007)

Je proposerai ici un point de vue alternatif⁴, posant que les deux concepts proposent des éclairages différents sur des objets sensiblement identiques. La littératie médiatique désignant les compétences liées à toute forme de pratique médiatique, le concept de translittératie apparaît comme utile pour caractériser les compétences liées à l'intégration ou la transition "entre" ces pratiques, ou aux pratiques distribuées sur plusieurs supports ou technologies.

A ce titre, l'éclairage fourni par le concept de translittératie est à mon sens triple, suivant trois sens que l'on peut attribuer au préfixe « trans » au départ du cadre matriciel de définition des compétences introduit plus haut.

5.1 « Trans » comme « à travers les objets »

Dans un premier sens, le concept de translittératie permet d'aborder la problématique des compétences liées aux pratiques médiatiques se déployant sur des objets (informationnels, techniques, sociaux) multiples. Plusieurs auteurs ont ainsi mis en exergue ces compétences ayant pris toute leur importance avec le développement des médias numériques. C'est par exemple le cas de par Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), dont les travaux gravitent autour du concept de *littératie médiatique multimodale*. Ainsi, sur le plan des objets informationnels, Lacelle et Lebrun y distinguent notamment les compétences textuelles spécifiques (liées au son, à l'image fixe ou animée, au texte) et la compétence multimodale (ou multicode), portant spécifiquement sur l'intégration des contributions spécifiques de registres sémiotiques différents au sein d'un même média, ou de médias différents (Lacelle & Lebrun-Brossard, 2010; Lebrun-Brossard & Lacelle, 2011).

Mais les objets informationnels ne sont pas les seuls concernés, comme les compétences suivantes, définies par Jenkins et de ses collègues (2006) dans leur inventaire des « nouvelles littératies », en témoignent:

⁴ ... sans vouloir alimenter ici une discussion stérile sur « qui est plus grand que qui ».

Multitasking — the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details. (...)

Transmedia Navigation — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities (...)

Negotiation — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms. (Jenkins et al., 2006, p. 4)

On retrouve explicitement dans ces trois compétences une dimension informationnelle (suivre des informations à travers plusieurs modalités) et une dimension sociale (suivre des normes alternatives). La dimension technique, elle, est implicite à la gestion du mutli-tâche.

Par ailleurs, on voit bien dans ces trois exemples que la transversalité à travers les objets ne concerne pas uniquement la compétence à *intégrer* des expériences médiatiques séparées et liées à des objets médiatiques différents (*transmedia navigation*). Elle porte aussi sur la compétence complémentaire à *distinguer* des aspects concurrents d'une expérience intégrée et à distribuer son attention en conséquence (*multitasking*), ou à discerner les spécificités d'expériences sociales différentes (*negotiation*).

5.2 « Trans » comme « à travers les tâches »

Dans un second sens, le préfixe « trans » dénote la transversalité dans les tâches médiatiques décrites plus haut. Bien que décrites comme des catégories conceptuelles distinctes pour les besoins de l'analyse, ces tâches sont rarement actualisées de façon cloisonnée au sein des pratiques des individus. L'une des compétences citées au point précédent en constitue un bon exemple:

Transmedia Navigation — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities (Jenkins et al., 2006, p. 4)

Cette navigation transmédiatique sous-tend des pratiques existant depuis longtemps, comme le suivi de l'actualité dans plusieurs mass-médias (presse, radio, télévision), de même que d'autres plus contemporaines, comme le suivi d'univers fictionnels étendus (de séries télévisées à des jeux à ligne, à des livres, à des fictions écrites par les fans diffusées sur internet...). Ces pratiques supposent des compétences en lecture et en navigation, mais également en organisation, pour tout usager gérant sa bibliothèque médiatique personnelle, et l'organisant suivant des catégories *ad hoc* (Jones, 2008).

Les deux compétences suivantes, toujours empruntées à Jenkins, mettent quant à elle en avant l'intégration de la lecture, de la navigation et de l'écriture:

Appropriation — the ability to meaningfully sample and remix media content (...)

Networking – the ability to search for, synthesize, and disseminate information (Jenkins et al., 2006, p. 4)

Dans les deux cas, les objets médiatiques sélectionnés et lus font l'objet d'une production propre pouvant être diffusée ensuite. Il est par ailleurs intéressant de noter que bon nombre de recherches consacrées à l'évaluation des compétences médiatiques reposent sur un paradigme méthodologique qui pose tacitement un rapport étroit entre compétences de réception et de production (Cooper Moore, 2010; Hobbs & Frost, 2003; Lebrun-Brossard & Lacelle, 2011; Phang & Schaefer, 2009). Ces recherches utilisent ainsi la pratique de la production médiatique comme méthode pédagogique visant le développement des compétences de compréhension et d'évaluation critique des médias (sans évaluer les compétences en création médiatique de façon spécifique).

5.3 « Trans » comme transfert

Enfin, dans un troisième sens, la translittératie permet de poser la question complexe du transfert des compétences. Il ne s'agit plus ici d'aborder la problématique de pratiques distribuées sur des tâches ou des objets divers, mais bien celle de la mesure dans laquelle une compétence développée dans un contexte médiatique spécifique est transférable à un autre contexte, c'est-à-dire mobilisable par l'utilisateur dans ce contexte différent.

A ce titre, les chercheurs étudiant la littératie médiatique et ceux s'intéressant à la translittératie semblent partager un postulat : celui suivant lequel la littératie constitue un ensemble de compétences génériques, transversales aux médias (traditionnels ou numériques, audiovisuels ou imprimés...) et aux domaines d'activités dans lesquelles elles s'exercent (participation citoyenne, consommation, information, pratiques culturelles...). Sur base de ce postulat, et du constat que les compétences concernées, aussi transversales soient-elles, se développent à travers l'usage de médias spécifiques, et des pratiques d'éducation aux médias spécifiques, il est nécessaire de poser la question des *conditions* auxquelles le transfert de ces compétences médiatiques peut avoir lieu.

Salomon et Perkins (1989) distinguent à ce sujet deux modes de transfert des compétences, qu'ils dénomment « route haute » (*high road*) et « route basse » (*low road*). Le transfert via la route basse concerne des habiletés routinières, souvent sous le seuil de la conscience, transférables moyennant une pratique extensive et variée, et le déclenchement automatique du comportement approprié par la situation de mobilisation. Le transfert via la route haute concerne des capacités conscientes, transférables par l'abstraction intentionnelle, par l'individu, de principes valables pour des catégories croissantes de situations.

Les modalités d'un transfert de compétences semblent donc liées à la nature de la compétence à transférer. Dans le domaine des compétences médiatiques, les habiletés de bas niveau, automatisées et issues de pratiques répétées prendraient ainsi la route basse. Sur le plan de la technique, on peut ainsi imaginer que la dextérité acquise en utilisant les manettes

à boutons multiples d'une console de jeu vidéo puisse être remobilisée dans le contexte de l'envoi de SMS sur un téléphone portable. Sur le plan sémiotique, on sait depuis longtemps que la pratique des médias audiovisuels et de certains jeux vidéos facilite le développement d'habiletés visuo-spatiales mobilisables dans d'autres contextes (Greenfield, 1994; Subrahmanyam & Greenfield, 1994).

Mais, sans disposer d'un inventaire validé empiriquement, on peut raisonnablement considérer que la majorité des compétences concernées devraient, pour être transférables, passer par la route haute. Par exemple, les compétences de compréhension et d'évaluation critique de l'information reposent sur l'abstraction consciente de principes généraux et leur instantiation dans une multiplicité de contextes. Dans ce contexte, Salomon et Perkins mettent en avant l'utilité du travail sur les compétences méta-cognitives comme voie de développement du transfert de compétences d'un contexte médiatique à un autre. Résumant les résultats d'une recherche empirique, ils affirment:

In that study, seventh graders were taught to generate and apply abstract metacognitions to guide their reading of novel texts. A control group learned to ask content-specific questions while reading. Subjects in both groups manifested improved reading comprehension. However, whereas students in the abstract metacognition group showed substantial transfer effects to the activity of writing, measured 1 month later, subjects in the content-specific questions group showed no improvement in essay writing. (Salomon & Perkins, 1989, p. 128)

L'abstraction de principes portant sur l'acte de lecture lui-même est décrit ici comme ayant un effet bénéfique sur la pratique de l'écriture. Dans un même ordre d'idée, Russell (2012) a introduit la notion de *méta-littératie*. Si la métacognition concerne la conscience et la maîtrise de la façon dont notre propre cognition fonctionne (comment nous percevons, nous apprenons, nous contrôlons ce que nous faisons), la méta-littératie concerne la conscience et la maîtrise de la façon dont nous développons notre propre littératie: « knowing how to be literate about being literate » (Russell, 2012).

Spécialisé dans l'étude des comportements de recherche d'information sur internet, Russell pointe notamment deux dimensions de la méta-littératie. La première est informationnelle, et tient dans la capacité à apprendre à utiliser de nouvelles ressources en ligne:

an important skill of an "ultra-searcher" (someone who does more than 100 searches a day) is that they can efficiently learn new kinds of information resources quickly... and that they actively seek out such updates (Russell, 2012)

La seconde est sociale, et a trait à la mobilisation d'autres personnes compétentes comme stratégie de recherche⁵:

⁵ une pratique dénommée social search (Evans, 2009).

Understanding when it's useful to use your "Contact List Intelligence"

Offloading your task on someone who knows how to formulate your query (Russell, 2012)

On le devine, la capacité à étendre sa propre littératie fait partie des compétences se développant dans le contexte d'un apprentissage explicite et soutenu par un projet éducatif. Il est opportun de rappeler l'importance du rôle qu'une éducation aux médias peut jouer ici, là où l'usage répété des médias ne peut soutenir le développement et le transfert de compétences que par la route basse.

Digital and media literacy education can provide a bridge to transfer print literacy skills from informal to formal, familiar to new, and narrow to broad contexts. (Hobbs, 2010, p. 32)

C'est là l'un des bénéfices du concept de translittératie: en posant la question du transfert, il met l'accent sur la nécessité d'un projet éducatif structuré, soutenant les usagers dans le développement de leur littératie.

Références

- Bekkhuis, N., & Zacchetti, M. (2009). A European Approach To Media Literacy. *IJLM.net: International Journal of Learning and Media website*. Retrieved January 10, 2011, from <http://ijlm.net/news/european-approach-media-literacy>
- 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* (Monograph). London: OFCOM. Retrieved from <http://eprints.ioe.ac.uk/145/>
- Cooper Moore, D. (2010). Pause, Point, Rewind: The Use of Screen Capture Software for Media Analysis. *Recherches en Communication*, 34.
- Delamotte, E., & Liquète, V. (2010). La trans-littéracie informationnelle: éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. *Recherches en Communication*, 33, 17–34.
- Evans, B. (2009, June 10). *Do your friends make you smarter? Exploring social interactions in search*. Presented at the Cognitive Science Department Graduate Students Presentations, University of California, San Diego. Retrieved from <http://www.slideshare.net/bmevans/do-your-friends-make-you-smarter-exploring-social-interactions-in-search>
- 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. (2012). Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition. *Québec français*.
- 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.

- Grafe, S., & Tulodziecki, G. (2010). Developing a competency standard model for media education. *Recherches en Communication*, 33, 53–67.
- Greenfield, P. M. (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux*, (67), 33–55.
- 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/>
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330–355.
- 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 Reports on Digital Media and Learning. 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.
- Lacelle, N., & Lebrun-Brossard, M. (2010). Pour une littératie médiatique multimodale dans un contexte d'inclusion au secondaire. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, (9), 151–156.
- Lebrun-Brossard, M., & Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. *Aspects didactique de la lecture, de la maternelle à l'université. AIRDF : Collection didactique, volume (3)*. (Vol. 3). Namur: AIRDF.
- Lebrun-Brossard, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (Eds.). (2012). *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.
- Phang, A., & Schaefer, D. J. (2009). Is Ignorance Bliss? Assessing Singaporean Media Literacy Awareness in the Era of Globalization. *Journalism & Mass Communication Educator*, 64(2), 156–172.
- Russell, D. M. (2012, February 28). *What Does It Mean To Be Literate in the Age of Google?* Presented at the Louis Clark Vanuxem Lecture, Princeton University. Retrieved from http://hulk03.princeton.edu:8080/WebMedia/flash/lectures/20120228_publiclect_russell.shtml
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113.
- Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen: C&F Editions.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 13–32. doi:10.1016/0193-3973(94)90004-3
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). Retrieved from <http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>