Éducation comparée / nouvelle série, n°19, pp 209 - 233

Pour une approche compétentielle, matricielle et ancrée des littératies

Jerry JACQUES
Centre de Recherche Information, Droit et Société,
Université de Namur-Belgique
et Pierre FASTREZ
Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs,
Université catholique de Louvain-Belgique

RÉSUMÉ

Cet article présente une approche compétentielle, matricielle et ancrée pour définir les compétences constituant les littératies médiatique, informationnelle et numérique contemporaines. En revenant sur les principales implications du recours au concept de compétence, en proposant de découpler et de croiser les dimensions communément confondues par les référentiels existants, et en insistant sur la nécessité d'un ancrage des compétences dans les pratiques info-communicationnelles des individus, cette contribution pose un cadre pour envisager les convergences entre ces trois projets d'éducation.

MOTS CLÉS

littératies, compétences, média, information, numérique

ABSTRACT

This paper presents a competence-based, matricial and anchored approach to defining the competencies that make up contemporary media, information and digital literacies. By returning to the main implications of using the concept of competence, by proposing to decouple and cross the dimensions commonly confused by existing reference frameworks, and by insisting on the need to anchor competences in the actual practices of individuals, this contribution provides a framework for considering the convergence between these three educational projects.

Introduction: les définitions des éducations à...

Ces dernières décennies ont vu foisonner une multitude d'"éducations à..." (à l'information, aux médias, au numérique...) tentant de répondre à divers défis contemporains, tous rattachables à l'évolution de la ou des littératies dont devraient être dotés les individus. Si leurs origines disciplinaires, leurs fondements théoriques ou leurs objectifs peuvent différer, on entrevoit sans peine de larges zones de recouvrement ou d'articulation entre ces différents projets éducatifs. Envisager leur intégration, ou leur convergence, reste cependant un défi.

L'objectif de cette contribution et de présenter la plus-value d'une approche compétentielle, matricielle et ancrée de ces éducations et des littératies qu'elles visent à développer, permettant de situer leurs objectifs respectifs en définissant les compétences concernées.

Premièrement, nous envisagerons les conséquences d'une définition des littératies en termes de compétences, plutôt qu'en termes de contenus d'enseignement. L'utilisation du concept de compétence, largement discuté dans le champ des sciences de l'éducation, pose l'objectif du processus éducatif du point de vue de l'utilisateur (à rendre compétent à...) et non plus du formateur. Ceci donne aux activités didactiques et pédagogiques un horizon qui les dépasse. Dans une perspective comparatiste, une telle approche permet de mettre en perspective les horizons respectifs des différentes "éducations à...".

Deuxièmement, nous détaillerons la logique matricielle de notre approche en la comparant à des modèles issus des littératies médiatique, informationnelle et numérique fonctionnant par addition de catégories de compétences, proposées sous forme de listes ou de hiérarchies. Nous argumenterons en quoi l'approche matricielle, distinguant (entre autres) les formes d'activité fondamentales des usagers des catégories d'objets médiatiques sur lesquels portent ces activités, permet d'opérer une déconstruction des modèles et référentiels propres aux "éducations à…" ouvrant la voie à l'identification de transversalité entre ceux-ci.

Troisièmement, nous motiverons un parti-pris théorico-méthodologique pour approcher les compétences: celui d'ancrer leur définition dans l'observation des pratiques (médiatiques, informationnelles, numériques) plutôt que dans des discours experts

posés a priori, caractérisées par une forte dimension normative. Nous montrerons en quoi cet ancrage de la définition théorique dans l'empirie permet de maintenir le lien entre pratiques et compétences d'une part, et intentionnalité de l'usager de l'autre, en approchant ces pratiques au départ du sens qu'elles prennent pour les individus.

Une approche compétentielle

Buckingham (2003) propose de distinguer deux façons de définir un sujet ou une discipline dans le monde de l'éducation: délimiter un ensemble de connaissances devant être apprises ou définir des compétences devant être maîtrisées par les apprenants. Quelles sont les implications d'une définition de la littératie à l'aide du concept de compétence ? En retraçant l'évolution des réflexions autour des littératies médiatique et informationnelle, nous voulons montrer en quoi une approche compétentielle est pertinente pour répondre aux objectifs d'autonomie critique et d'émancipation des littératies.

La littératie médiatique

Les premières contributions émanant d'acteurs scientifiques et institutionnels ayant pour objectif de définir l'éducation aux médias ont tenté de le faire en listant les contenus et les concepts auxquels les participants à ces initiatives pédagogiques devraient être sensibilisés. Cela s'explique par le fait que ces initiatives d'éducation aux médias ont vu le jour dans le cadre scolaire, portées par des enseignants pionniers. Ces premières contributions étaient inspirées des théories issues des sciences de la communication, plutôt orientées vers l'analyse des contenus médiatiques.

Un exemple fondateur est l'ouvrage de Len Masterman, "*Teaching the media*", paru en 1985. Il propose de développer chez les élèves une position critique par l'étude de concepts en lien avec l'analyse des médias: les déterminants du processus de construction médiatique, les techniques et les codages employés, les valeurs implicites des représentations médiatiques et la réception des médias (1985). Cette première définition des contenus pédagogiques à aborder sera suivie par de nombreuses autres (p.ex. Alvarado, 1987; Bazalgette, 1989).

Dans les années 2000, les propositions de définitions de l'éducation aux médias vont adopter le concept de compétence. Cette évolution s'explique en partie par le succès de la logique des compétences dans

l'enseignement traditionnel ainsi que par une réflexion grandissante sur l'importance des interactions médiatiques, plus seulement à l'école, mais dans tous les domaines de la vie personnelle et collective. Cette évolution se traduit notamment par une attention portée à la fracture numérique de second degré, focalisée sur les écarts de compétences d'individus plutôt sur leur niveau d'équipement en outils techniques (Hargittai, 2002). Cette évolution se marque également par la distinction de plus en plus forte, dans le monde anglo-saxon, entre "media education", l'activité qui consiste à enseigner au sujet des médias, et "media literacy", les connaissances et les compétences que les apprenants développent à la suite de ces activités (Buckingham, 2003). Nombreux sont les auteurs qui ont depuis proposé des définitions de ces compétences en littératie médiatique (e.g. Buckingham, 2005; Livingstone, 2005; Jenkins, 2006; Hobbs, 2010; Fastrez, 2010).

La littératie informationnelle

A contrario, le concept de compétence est présent dès la genèse de celui de littératie informationnelle. En 1974, Zurkowski mentionne les "*techniques and skills*" apprises par les individus devenus "*information literate*". Ce recours au concept de compétence s'explique par un triple ancrage historique de la littératie informationnelle: un ancrage économique orienté vers les compétences en entreprise, un ancrage dans le monde bibliothéconomique orienté vers les compétences des bibliothécaires-documentalistes, et un ancrage citoyen orienté vers les compétences nécessaires au bon fonctionnement la démocratie contemporaine (Le Deuff, 2007; Serres, 2008). Dès le départ, ces différentes conceptions posent le concept de littératie informationnelle non comme une activité d'enseignement, mais comme un ensemble de compétences devant être maîtrisées de manière transversale et pas uniquement dans un cadre scolaire. Depuis, cette référence aux compétences est présente dans bon nombre de définitions de la littératie informationnelle (p. ex. American Library Association, 1989; Eisenberg & Berkowitz, 1990; Shapiro & Hughes, 1996). Cet effort axé sur la définition des compétences est une des raisons qui explique l'attention tardive portée à la question de la didactique de l'information, thématique qui n'émerge que dans un second temps

dans le champ de la littératie informationnelle francophone (Serres, 2007; 2008).

Le concept de littératie, importé du monde anglo-saxon, fait référence à la capacité à lire et à écrire, à la possession de compétences et d'habiletés, ou à des éléments d'apprentissage (Le Deuff, 2012). Plusieurs alternatives à ce terme ont été proposées dans le monde francophone, et notamment les concepts de "maîtrise de l'information" ou de "culture informationnelle". La première est plutôt associée à un usage professionnel de l'information et des compétences essentiellement techniques et méthodologiques, se rapprochant de la sorte de la "digital literacy " (Buckingham, 2009; Liquète et al., 2012). La seconde traduction, dans une vision plus ambitieuse, a pour projet de penser les compétences réflexives et sociales plus complexes qui permettent aux individus de répondre aux défis sociétaux actuels (Le Deuf, 2007; Serres, 2008; Chapron & Delamotte, 2009; Maury, 2013). Nous défendrons pour notre part la traduction "littératie" qui peut constituer un socle de convergence entre les différentes "éducations à" (Le Deuff, 2012) et entre les acteurs, issus de disciplines différentes, mais animés d'une volonté commune de trouver une solution éducative aux défis de la société contemporaine, comme en témoignent les travaux récents sur la translittératie informationnelle (Liquète et al., 2012).

Nous venons de le voir, la compétence était présente dès le départ dans la réflexion sur la littératie informationnelle, contrairement à la littératie médiatique qui l'a adoptée dans un second temps. Nous y voyons là le signe d'une convergence et le partage par ces deux champs d'une question commune: qu'est-ce, au juste, qu'une compétence et quelles sont les implications de l'utilisation de ce concept?

Le concept de compétence

Il est difficile de résumer la masse des contributions portant sur le concept de compétence. Issu du monde juridique, le terme fait à l'origine référence aux attributions d'une instance à traiter telle ou telle catégorie d'affaires. Il a progressivement été utilisé, notamment dans le milieu professionnel, pour faire référence aux "capacités" d'un individu, à sa maîtrise lui donnant le droit de porter un jugement (Gillet, 1998). Il établit également l'idée d'un rapport de comparaison

entre différents acteurs (Jacques, 2016). Chomsky, dans ses travaux sur la linguistique, va importer le concept dans le champ scientifique en distinguant performance et compétence. Il va caractériser par cette distinction ce que Gillet appelle "*un des invariants majeurs de toute science humaine, et aussi de la situation éducative en tant que telle: l'inférence de l'extérieur vers l'intérieur, du visible à l'invisible, et surtout la perception d'un virtuel, d'un possible et l'effectif, le réalisé et le réalisable ou à réaliser*" (1998, p.25). La compétence va par la suite devenir un sujet d'étude pour les sciences du travail qui vont s'intéresser aux connaissances développées par les travailleurs au-delà des connaissances certifiées et de leur formation initiale, tout au long de leur vie dans un contexte professionnel en constante métamorphose (Bulea & Bronckart, 2006). Ce n'est d'ailleurs que dans un second temps que le concept de compétence sortira du monde professionnel pour intégrer le monde de l'éducation (Rey et al., 2012).

Deux tendances définitoires peuvent être repérées dans la littérature scientifique selon qu'elles mettent l'accent sur les capacités cognitives générales des individus ou sur les tâches et les situations de performance (Philippette, 2010). Nous adoptons pour notre part une position qui tente d'intégrer ces deux logiques dans la lignée des travaux de Bulea et Bronckart envisageant la compétence comme une "*interface dynamique*": « *(...) le registre des compétences se situe dans l'agir même, et est exclusivement de l'ordre du processus ; il a trait aux régulations qui articulent les propriétés des actants à celles du contenu et des conditions de leur agir, ou encore il consiste en une mise en interface dynamique, voire dialectique, entre ces deux ordres de propriétés* » (2006, p. 150).

Cette manière d'envisager la compétence est selon nous la plus pertinente pour rendre compte de l'ensemble de ses caractéristiques principales, à savoir: une tension centrale entre actuel et virtuel; un caractère idiosyncrasique et une orientation vers l'action ayant une finalité (Gillet, 1998; Peyré, 2000; Tardif, 2006; Rey et al., 2012); une actualisation dans des situations qui contiennent une part d'inédit où l'individu doit mobiliser une combinaison originale de ressources internes (connaissances, capacités, attitudes) et externes (Scallon, 2004) en produisant des réponses non stéréotypées (Rey et al., 2012), ce qui la distingue de la capacité, conçue comme une ressource cognitive stabilisée et opératoire mobilisée dans le processus même de la compétence (Jonnaert et al., 2006).

De nombreuses critiques ont été formulées à l'égard du concept de compétence, et son utilisation dans le monde de l'éducation rencontre encore aujourd'hui de nombreux obstacles (Gottsmann & Delignières, 2016). Ces critiques portent sur différentes dimensions du caractère utilitariste (Crahay, 2006; Charbonnier, 2015) de la logique de compétence. La compétence induirait la subordination de la cognition à l'action articulée autour de problèmes à résoudre plutôt que de savoirs. Son exigence de complexité et d'adaptation à l'inédit mettrait l'accent sur la flexibilité et l'adaptabilité de l'intelligence au détriment de l'apprentissage de savoirs et d'automatismes. Sa focalisation sur la mobilisation de moyens mettrait l'accent sur une économie cognitive supposée optimale plutôt que sur un idéal d'éducation empreint de liberté. On retrouve également des critiques du "modèle des compétences" dans les champs de la littératie informationnelle et médiatique, tant au niveau des fondements utilitaristes du concept théorique, qu'au niveau de la pédagogie en pointant les limites des référentiels de compétences jugés parcellaires, valorisant les savoirs-faire procéduraux et les comportements observables plutôt que les savoirs et la réflexivité (Duplessis, 2005; Serres, 2007).

La plupart de ces critiques répondent à des inquiétudes fondées: le risque d'une utilisation du concept de compétence aveugle à la complexité et la diversité des individus, en les envisageant comme des machines rationnelles et économiques est bien présent et est éloigné de l'idéal d'une éducation émancipatrice. Nous pensons aussi que la plupart de ces critiques ne sont pas fondées sur une vision suffisamment complexe de la compétence. En la pensant comme une "interface dynamique", nous voulons défendre les avantages de l'utilisation de ce concept pour penser les actions "d'éducations à..." qui ne tombent pas dans le piège de l'utilitarisme.

Commençons par revenir sur l'apport majeur du concept de compétence: celui d'être un outil permettant de penser les résultats attendus de tout processus d'apprentissage et d'éducation au delà de l'horizon scolaire. Cet apport nous paraît particulièrement crucial pour les champs de la littératie informationnelle et médiatique qui touchent à des pratiques transversales prenant place dans le cadre scolaire, mais aussi et surtout dans le cadre de la vie quotidienne des individus. La compétence permet d'envisager une éducation ouverte, où l'objectif n'est plus de maîtriser des savoirs disciplinaires

décontextualisés, mais d'équiper les individus pour qu'ils puissent traverser de manière satisfaisante la gamme des situations auxquelles ils sont confrontés en y trouvant du sens. En sortant d'une pédagogie par objectifs d'inspiration béhavioriste découpant les apprentissages en tâches vides de sens pour les apprenants (Jonnaert et al., 2004), la compétence rapproche l'apprentissage de la réalité des situations de la vie quotidienne des individus. Ce faisant, le concept de compétence permet d'opérer une inversion fondamentale dans la formalisation des actions d'éducation en les formulant non pas du point de vue du formateur, en dressant la liste des contenus qu'il doit aborder, mais du point de vue de l'apprenant, en envisageant la diversité des situations qu'il devrait pouvoir traverser. Cette inversion constitue le principal défi dans le travail de définition des compétences.

En n'ayant plus pour seul horizon l'institution scolaire et la qualification, le concept de compétence fait courir le risque aux activités d'enseignement de tomber dans une logique utilitariste imposant comme ultime objectif l'employabilité et l'adéquation au marché du travail. Cette dérive possible semble effectivement très éloignée des objectifs émancipateurs qui caractérisent les projets des littératies informationnelles et médiatiques. Cela ne veut pas pour autant dire qu'il faut bannir le concept de compétence de ces champs. Nous pensons au contraire que, moyennant une approche ancrée (voir ci-dessous) dans la réalité des pratiques des individus, ce concept permet de penser les objectifs et l'efficacité des activités des actions d'éducation en respectant la perspective éthique et citoyenne de la littératie.

Une approche matricielle

Dans le domaine des littératies, les définitions et référentiels ayant adopté l'approche compétentielle sont nombreux, et la majorité d'entre eux procède à l'établissement d'une liste énumérative, parfois hiérarchisée, de catégories, plus ou moins spécifiques ou générales, qui décrivent ce dont doit être capable l'individu réputé compétent. Il serait inutile d'inventorier ici les spécificités des distinctions catégorielles que chacun opère. Nous tenterons plutôt de mettre au jour les logiques globales de ces modèles, ainsi que certaines de leurs limites à produire une cartographie de la littératie concernée, utilisable comme objectif d'un projet éducatif cohérent. Nous détaillerons

ensuite une proposition alternative dans ses principes à la liste énumérative, offrant selon nous un cadre propice à l'identification des convergences et transversalités entre "éducations à…".

Des listes de compétences aux relations peu explicites

Dans le domaine de la littératie médiatique, une définition générale "de référence" s'est progressivement imposée (sous plusieurs variantes), distinguant les aptitudes à accéder, comprendre et évaluer, et créer des médias dans une variété de contextes (cf. e.g. Auderheide, 1993; Bekkhus & Zacchetti, 2009; Buckingham, 2005). A ces trois termes, Hobbs (2010) en ajoute deux: adopter une posture réflexive et socialement responsable dans ses conduites médiatisées, et agir pour contribuer à la vie de sa communauté à ses différents échelons (du local à l'international). En tant que découpage du concept de littératie médiatique, ces catégories générales ne sont pas sans poser un certain nombre de problèmes. En particulier, le premier terme de la trichotomie originale (l'accès) semble en porte-à-faux avec le concept même de compétence, dans la mesure où il est défini à la fois comme l'accès physique aux médias, disponibles dans l'environnement de l'usager, et la capacité technique à y accéder (Buckingham, 2005, p. 6). La disponibilité des médias constitue à l'évidence un facteur contextuel important dans le développement de compétences médiatiques, mais elle n'en fait pas pour autant partie. On peut qui plus est supposer que l'accès aux médias n'est pas qu'une question de manipulation *technique*, mais appelle aussi une part d'évaluation critique dans leur sélection. A contrario, la compréhension et l'évaluation peuvent très bien porter sur la technique. Enfin, il ne semble pas nécessaire de poser que la réflection sur la responsabilité sociale ne porte que sur les conduites propres de l'usager, ni que l'action sociale est distincte de la création.

D'autres modèles font le choix de se focaliser sur des formes nouvelles de littératie, jugées particulièrement indispensables dans le contexte médiatique contemporain et futur, sans prétendre cartographier l'ensemble de la littératie médiatique. Ainsi, Jenkins *et al.* (2006) proposent onze nouvelles littératies pour faire face aux défis de la culture de la participation: le jeu, la performance, la simulation, l'appropriation, le multitâche, la cognition distribuée, l'intelligence collective, le jugement, la navigation transmédia, le réseautage, et la

négociation. De même, Mioduser *et al.* (2008) ont-ils identifié sept littératies "pour la société de la connaissance", incluant le traitement de l'information multimodale, la navigation dans l'*infospace*, la littératie communicationnelle, la littératie visuelle, l'hyperatie, la gestion des informations personnelles, et la capacité à faire face à la complexité. Aussi éclairants qu'ils soient sur les nouveaux défis que représente l'évolution du paysage médiatique et la place qu'il occupe dans nos sociétés, ces modèles fonctionnent par accumulation, sans expliciter les relations entre les catégories définies, ni leur relation aux "anciennes" formes de littératie (puisque leur focale est sur les "nouvelles"). A ce titre, envisager leur intégration pédagogique dans le projet global de l'éducation aux médias peut constituer un défi supplémentaire. L'intelligence collective n'est-elle pas une forme de cognition distribuée socialement? Le réseautage est-il l'équivalent social de la navigation transmédia? La littératie visuelle est-elle un prérequis du traitement multimodal, et l'hyperatie un prérequis pour la navigation dans l'*infospace*?

Le domaine de la littératie numérique (souvent étiquetée "*digital skills*" en anglais) comprend des modèles rattachables aux deux cas de figure évoqués ci-dessus. Le cadre DIGCOMP (Ferrari, 2003) propose ainsi un découpage des compétences numériques en cinq domaines généraux (information, communication, création de contenu, sécurité, et résolution de problèmes), eux-mêmes détaillés en vingt-deux compétences comportant chacune trois niveaux. Si l'inventaire des catégories définies souffre d'un certain nombre d'ambiguïtés concernant le recouvrement qui les caractérise, le cadre spécifie pour chaque compétence les références croisées vers les autres compétences dont elle dépend. Les travaux d'Eshet-Alkalai (2004; Aviram & Eshet-Alkalai, 2006) ont débouché sur une typologie de compétences rappelant dans son principe celle des nouvelles littératies de Jenkins ou Mioduser (distinguant littératie photo-visuelle, de la reproduction, de la ramification, informationnelle, et socio-émotionnelle) et présentant les mêmes zones d'ombre quant aux relations entre les catégories proposées.

Dans le domaine de la littératie informationnelle, la définition la plus courante désigne le fait d'être capable de reconnaître ses besoins en information, et de localiser, évaluer et utiliser efficacement l'information répondant à ceux-ci (cf. e.g. Breivik et al., 1989). Les

compétences informationnelles sont ainsi cadrées par une approche de résolution de problème, et structurées autour d'un processus séquentiel de recherche et d'évaluation de l'information, de la définition des besoins informationnels de l'individu à l'usage de l'information trouvée. Plusieurs modèles de la littératie informationnelle adoptent cette structuration séquentielle. Ainsi, Eisenberg (2010) propose une comparaison de son propre modèle (les "Big6 skills") avec trois autres référentiels (Kulthau, AASL/AECT, ACRL) mettant en exergue cette même logique commune. D'autres modèles complètent cette séquence centrée "recherche et usage", dans le contexte de l'évolution des technologies en réseau facilitant la contribution des usagers, par des compétences de diffusion, partage et transmission des informations trouvées (e.g. Karsenti, Dumouchel & Komis, 2014).

Enfin, un modèle des compétences numériques quelque peu atypique dans sa structure a été élaboré par van Dijk et van Deursen (2014), comprenant six catégories: aptitudes opérationnelles, formelles, informationnelles, de communication, de création de contenu, et stratégiques. Le modèle repose à la fois sur une distinction entre les aptitudes liées au médium (les deux premières) et celles liées aux contenus (les quatre dernières), et sur une logique de progression conditionnelle: chaque compétence se construit sur la précédente (van Deursen & van Dijk, 2010). Ainsi, ce modèle intègre l'idée de niveaux de compétence qualitativement différents les uns des autres. Nous reviendrons plus bas sur la graduation des littératies en niveaux, et sur l'opportunité de faire s'équivaloir les niveaux les plus bas avec les compétences techniques.

Découpler les dimensions des littératies pour les croiser systématiquement

Dans d'autres travaux publiés précédemment (Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012), nous avons proposé une approche de la définition des compétences en littératie médiatique fondée sur le découplage des dimensions communément entremêlées par les modèles fonctionnant par addition de catégories de compétences, proposées sous forme de listes ou de hiérarchies (cf. supra). Notre proposition distinguait (pour mieux croiser) les trois dimensions suivantes: les objets médiatiques,

les activités médiatiques, et l'étendue des objets sur lesquels portent ces activités.

Dans notre modèle, les *objets médiatiques*[1] (textes, dispositifs, appareils) peuvent simultanément être considérés comme des objets techniques, informationnels, et sociaux. Ils constituent des objets techniques: ce sont des artefacts (i.e. des objets fabriqués) issus d'un processus de production technique, qu'il soit artisanal ou industriel. Ces mêmes objets sont des objets informationnels: ils sont conçus pour référer à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes (un aspect du monde réel ou d'un monde fictif, mais aussi un sentiment, un système de valeur…) par le biais de signes ayant des propriétés formelles et des façons de signifier qui leur sont spécifiques. Ils constituent enfin des objets sociaux: ils sont conçus et fabriqués pour et par des personnes, communautés et institutions, qu'ils contribuent à mettre en relation. Ils renvoient aux intentions, projets, points de vue de ceux qui les produisent et diffusent, aux effets qu'ils produisent sur leurs publics, aux modèles culturels qu'ils véhiculent, aux principes liés à leur usage responsable et éthique, etc.

La dimension des *activités* est définie par la distinction entre réception et production, au départ du constat simple que l'usage des médias peut tour à tour consister pour son usager à transformer un objet médiatique en pensée (réception), ou à l'inverse à transformer une pensée en objet médiatique (production). Afin de distinguer plus en avant les activités médiatiques sur base de cette distinction, il nous est nécessaire de la croiser avec celle de l'étendue des objets sur lesquels elle porte: un seul, ou une collection. Ainsi, nous nommons *lecture* toute activité de réception d'un objet médiatique singulier, et *navigation* celle de réception d'une collection d'objets, consistant soit à chercher des messages, dispositif, appareils…, rencontrant un ou plusieurs critères définis, soit à explorer une offre médiatique de façon ouverte et sans critère préalable[2]. De même, nous nommons *écriture*

1 Adoptant la définition de média proposée par Anderson (1988, p. 11) en termes d'activité ("un média est une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action"), nous désignons par la locution générique "objet médiatique" les textes (au sens large où la sémiologie l'a défini), messages, dispositifs, appareils impliqués dans les activités que constituent les médias. Dans le contexte présent, le terme "objet" peut également être entendu au sens grammatical (toute activité, descriptible par un verbe, ayant pour sujet un usager des médias, prend pour objet ce que nous nommons "objet médiatique").

2 Recherche et exploration constituent en fait plus les pôles opposés d'un continuum qu'une dichotomie.

toute activité de production d'un objet médiatique unique, et *organisation* celle consistant à créer des relations de tout ordre entre plusieurs objets médiatiques réunis, par exemple en les catégorisant au sein de typologies *ad hoc*.

L'approche théorique de la définition de la littératie médiatique que nous adoptons repose sur un principe de croisement matriciel. En croisant les activités, les objets, et leur étendue, on obtient une matrice à 4 lignes et 3 colonnes, définissant la littératie médiatique comme les compétences rendant l'individu capable de lire, écrire, naviguer et organiser les objets médiatiques en tant qu'objets techniques, informationnels et sociaux (Figure 1). Les trois dimensions distinguées plus haut n'épuisent cependant pas la question, et c'est le principe du découplage et du croisement matriciel qui nous intéresse, plutôt que ces trois dimensions spécifiques. D'autres dimensions peuvent ainsi venir enrichir ce cadre conceptuel, à commencer par la notion de niveau de compétence, déjà évoquée plus haut.

		Objets médiatiques		
		Informationnel	Technique	Social
Activités	Lire			
	Ecrire			
	Naviguer			
	Organiser			

Figure 1 : *une matrice ce compétences croisant activités et objets médiatiques*

Dans le champ de la pédagogie, Rey *et al.* (2012) distinguent ainsi les compétences de premier degré (« savoir exécuter une action en réponse à un signal pré-établi ») des compétences de deuxième degré (« savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue »), de celles de troisième degré (« savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe »). On peut concevoir un parallèle entre cette gradation et certaines distinctions opérées dans le champ des littératies, comme celle proposée par Steyaert (2002), distinguant au sein des "*information skills*" trois catégories correspondant également à des niveaux: les "*instrumental skills*" (manipuler les fonctions basiques

des technologies), les "*structural skills*" (maîtriser les formats propres à l'information), et les "*strategic skills*" (utiliser l'information pour la prise de décision). Cette distinction a par la suite inspiré van Deursen et van Dijk, cités plus haut. À nouveau, considérée comme une dimension indépendante, la gradation des niveaux peut être appliquée à toute catégorie générée par le croisement des autres dimensions.

Il faut cependant reconnaître que la montée dans les niveaux de compétence correspond à une intégration croissante des activités et des objets médiatiques, de sorte que si une compétence opérationnelle de premier degré peut porter sur une activité spécifique ciblée sur objet particulier (l'écriture technique, l'organisation informationnelle…), une compétence stratégique de troisième degré croisera inévitablement plusieurs activités[3] et intégrera nécessairement les perspectives technique, informationnelle et sociale sur les objets.

Nous nous attarderons sur deux bénéfices de l'approche matricielle des littératies. Le premier tient dans le fait que le découplage entre dimensions permet l'exploration systématique de leur mise en relation. Ainsi, les critères d'analyse et d'évaluation techniques, informationnels et sociaux peuvent être systématiquement appliqués aux activités de production. Par exemple, l'analyse des médias de masse, telle que pratiquée dans le champ de l'éducation aux médias, s'est depuis longtemps structurée autour d'un nombre limité de concepts-clés chacun associé à une question-cadre guidant l'analyse (e.g. Bazalgette, 1989; Jolls & Wilson, 2014): qui a contribué à la construction de ce texte? quels points de vue, valeurs ou idéologies y sont représentés? comment pourrait-il être compris différemment? à quels langages fait-il appel? quelles techniques sous-tendent sa production? Appliquées aux productions propres de l'usager, ces questions gardent toute leur pertinence, qui justifie le recours fréquent à la pédagogie de la création en éducation aux médias (fabriquer des objets médiatiques pour mieux les comprendre), même si ces activités de création sont rarement évaluées pour elles-mêmes.

De même, l'application de niveaux à chaque type d'activité et d'objet médiatique permet de dépasser la vision réductrice selon laquelle les aptitudes techniques seraient nécessairement élémentaires et les

3 La curation de contenus en ligne articule navigation et organisation, le transmédia appelle une combinaison de lecture et de navigation, la communication médiatisée par ordinateur (CMO) implique lecture et écriture, …

aptitudes socio-informationnelles plus complexes, et que les aptitudes d'évaluation critique avancées reposeraient uniquement sur un socle d'aptitudes techniques. Ce point de vue, même s'il est rarement explicité, est implicitement présent dans bon nombre de modèles des littératies (dont certains présentés plus haut). Citons par exemple Brandtweiner *et al.* (2010), distinguant *e-competence* technique basique et *media competence* centrée sur la compréhension et l'évaluation des contenus et des conditions de production des objets médiatiques, ou encore Steyaert (2002), ou van Dijk et van Deursen (2014), chez qui les niveaux de compétence les plus bas sont liés à la technique, et les plus haut liées aux facteurs socio-informationnels. On le voit, la déconstruction des littératies opérées par le découplage des dimensions qui les composent permet en fait de contrer la segmentation artificielle de tâches associant un type d'activité avec un type d'objet (par exemple: écriture technique vs. lecture et navigation socio-informationnelles), propre à certains modèles existants.

Le deuxième bénéfice de l'approche matricielle tient dans sa capacité à rendre manifeste les transversalités, similitudes et différences entre les littératies médiatique, informationnelle et numérique, en proposant une critériologie commune. Du point de vue des objets, l'examen de leurs définitions permet de constater qu'elles intègrent toutes les trois (à des degrés divers) les dimensions technique, informationnelle et sociale des objets médiatiques, mais en les utilisant chacune comme un point d'entrée différent: par la technique pour la littératie numérique (maîtriser la technique pour accéder à la citoyenneté), par l'information pour la littératie informationnelle (chercher pour satisfaire ses besoins informationnels), et par le social pour la littératie médiatique (comprendre qui produit quoi à destination de qui, et avec quel agenda). Ces similitudes permettent qui plus est d'envisager des complémentarités entre "éducations à…". C'est par exemple l'argument avancé par Buckingham (2006, 2009) quand il entrevoit dans la littératie médiatique un cadre conceptuel riche permettant d'étendre les initiatives visant le développement de la littératie numérique au-delà des aptitudes techniques opérationnelles auxquelles elle est trop souvent cantonnée.

Sur le plan des activités, la projection des "éducations à…" sur notre matrice laisse apparaître que l'éducation aux médias traditionnelle partage avec l'éducation à l'information une focalisation sur l'usager-

récepteur, adoptant une posture analytique face aux objets médiatiques qu'il rencontre, et évaluant ceux-ci sous leur jour socio-informationnel (reliant ce dont traite l'objet à ses contextes de production et de réception). Au sein des activités de réception, les priorités semblent cependant différer: là où l'éducation aux médias a historiquement mis l'accent sur la lecture critique, la littératie informationnelle l'a placé sur la navigation (chercher, sélectionner, filtrer, conserver). Corrélativement, le statut accordé à la technique diffère dans les deux projets éducatifs. En éducation aux médias, la technique constitue une des dimensions de la lecture, guidée par des questions telles que: comment cet objet a-t-il été fabriqué?, et comment les techniques de sa production affectent-elles sa forme?, son message?, comment indiquent-elles le type d'institution l'ayant produit?, etc. En éducation à l'information, la technique est renvoyée à la maîtrise des outils permettant à l'usager d'assouvir ses besoins informationnels (moteurs de recherche, catalogues, bases de données…), et correspond à ce que nous appelons l'écriture technique. De ce fait, elle se pose comme un préalable à la recherche d'information (activité phare de la littératie informationnelle, nécessairement médiée par des outils techniques), mais ne figure par contre pas de façon centrale parmi les critères d'évaluation des informations trouvées.

Une approche ancrée

La définition des littératies à l'aide de l'approche matricielle décrite plus haut, reposant essentiellement sur une décomposition logique des compétences, peut apparaître trop abstraite et distante des tâches situées et accomplies par les usagers. Cette approche se doit, de ce point de vue, d'être complétée par une approche ancrée empiriquement, venant spécifier les catégories générales définies de façon matricielle. En repartant de la définition de la compétence présentée ci-dessus comme une interface dynamique, nous voulons plaider en faveur d'un ancrage à deux niveaux: dans les propriétés des actants, et dans les conditions et le contenu de leur agir.

Cet ancrage est peu présent dans les référentiels existants qui sont le plus souvent normatifs et construits sur base de la représentation de ce que devrait pouvoir faire un usager modèle spécialiste du domaine

concerné[4]. Le référentiel correspond alors à une série de compétences professionnelles qui respectent des critères d'efficacité supposés en lien avec les tâches à accomplir, de procédures à suivre, ou des contraintes (juridiques, sociales...) dont il faut tenir compte. Ces compétences ne sont pas basées sur une observation empirique de la réalité des pratiques info-communicationnelles (Chaudiron & Ihadjadene, 2010) des individus, mais sur une analyse *in abstracto* des dimensions fonctionnelles et structurales des tâches et des situations, qui ignore les spécificités des contenus et des contextes de ces dernières. Ce positionnement est selon nous la principale cause d'une possible dérive utilitariste du concept de compétence, et est d'autant plus problématique dans le cadre de pratiques prenant place dans la vie quotidienne des individus.

Comment ancrer la définition des compétences composant les littératies ? En plongeant dans les "arts de faire" (De Certeau, 1990) des individus pour comprendre, comment, a priori, ils fonctionnent. Ce sont ces pratiques spontanées qu'il est nécessaire d'analyser avant tout travail de définition pour réaliser l'ancrage des compétences dans leurs réalités. En analysant la manière dont tout un chacun agit pour atteindre un but, se décourage devant un obstacle ou bricole pour le dépasser, apprend par lui-même ou grâce aux autres... il devient alors possible de décrire la richesse des situations et des pratiques informationnelles et médiatiques en préservant la logique qu'elles ont pour les individus qui les développent. Un tel travail de description des pratiques appelle naturellement une restriction du champ couvert par l'analyse, en comparaison au paysage balisé par l'approche matricielle introduite plus haut, dont la vocation est de structurer l'ensemble du champ des compétences médiatiques[5].

L'observation et la description des pratiques n'est cependant que le point de départ de la spécification des compétences qui leur sont relatives, et le passage de l'un à l'autre, qui relève de l'inférence (la compétence n'étant observable que dans les performances que

4 Pour une critique de cette approche dans le domaine des compétences informationnelles, cf. notamment Boubée & Tricot, 2011

5 Cette restriction du champ d'investigation empirique partage des similarités avec la démarche de Hjørland, arguant en faveur d'une restructuration des sciences de l'information par domaines, tenant compte des contextes, des contenus et des communautés propres à ceux-ci (Hjørland & Albrechtsen 1995).

constituent les pratiques), se heurte à une question importante: comment définir ce que devrait être capable de faire un individu, si cela excède potentiellement ce qu'il fait?

Une part de la réponse tient dans la comparaison intra-individuelle et inter-individuelle des situations et des pratiques, qui permet de dégager des degrés de complexité dans les pratiques observées. On ne peut cependant se contenter de faire s'équivaloir complexité des pratiques et compétence. En effet, l'observation d'une pratique simple ne signifie pas que l'observé est incapable de pratiques plus complexes, de même qu'une pratique peut être inutilement complexe au regard de la situation. La porte de sortie de ce problème tient selon nous dans l'examen du rapport entre les propriétés des actants et les conditions de leur agir. En ce qui concerne les propriétés des actants, l'observation doit permettre de documenter les types de ressources internes (capacités, connaissances préalables...) qu'ils mobilisent pour agir. Elle doit aussi permettre de comprendre leurs intentions, dimension habituellement absente des référentiels de compétences. La compétence a une finalité: l'individu qui mobilise un ensemble de ressources est animé par une intention d'agir, et de produire un résultat. Pour Rey et al. (2012), cette finalité et l'efficacité qui en découle constituent "l'unité de la compétence". Etre compétent, c'est donc aussi avoir la juste intention. Si dans les contextes formalisés, comme l'école ou l'entreprise, ces intentions sont en partie imposées à l'individu, dans le cadre des pratiques info-communicationnelles, c'est souvent l'individu lui-même qui définit ce qu'il veut faire. Pour répondre aux aspirations plus éthiques et émancipatrices du projet des littératies, il est crucial d'ancrer les compétences dans ces ressources internes et intentions spontanées, ce qui garantit la pertinence des compétences pour les individus au regard ce qu'ils cherchent à comprendre ou à faire. Ainsi, la définition des compétences en littératies se trouve-t-elle guidée par l'examen du rapport entre intentions des usagers, contraintes et normes situationnelles, et pratiques effectives (en ce compris les ressources mobilisées), l'individu compétent étant celui qui mobilise les ressources lui permettant de satisfaire ses intentions et les exigences de la situation dans laquelle il se trouve.

La description des pratiques permet également d'ancrer les compétences dans les conditions de l'agir et les situations auxquelles

sont confrontés les individus. Au-delà du fait que la compétence n'est observable qu'en situation, nous voulons avancer une intégration forte: la compétence est dans la situation, qui est dans la compétence. La compétence est dans la situation car les situations contraignent les ressources disponibles et les modes de mobilisation possibles. La situation est plus qu'un déclencheur, elle est partie intégrante du processus de compétence vue comme un acte (Bulea & Bronckart, 2006). La situation est dans la compétence car être compétent c'est reconnaître et comprendre une situation comme faisant partie d'une famille de situations avec lesquelles elle partage des caractéristiques. Ainsi, la description des pratiques rend compte de cette intégration des situations et des compétences, en mettant au jour les configurations récurrentes au sein des pratiques dans lesquelles les individus sont engagés. Ces récurrences permettent d'établir l'étendue des familles de situation délimitées par les usagers eux-mêmes. Elles permettent également de formuler des compétences situées à un niveau d'abstraction suffisamment haut pour être connectées à des types de situations récurrents à différents moments de la vie d'une personne, et chez différentes personnes, tout en évitant de considérer que chaque situation est totalement unique (et qu'il ne sert donc à rien de développer des compétences). De même, la capacité de l'usager à développer des pratiques transversales, faisant montre d'une aptitude à concevoir une diversité de situations comme appartenant à une même famille, peut alors être considérée comme un indicateur de compétence.

Nous avons appliqué ces différents principes dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur la définition des compétences en organisation des collections numériques d'informations personnelles (Jacques, 2016). En partant du découpage proposé par la matrice des compétences de la littératie médiatique (présentée ci-dessus), notre objectif était d'investiguer spécifiquement les pratiques d'organisation mises en place par les individus pour faire sens de leurs collections d'informations dans le cadre de leur vie quotidienne. Nous avons analysé finement la manière dont une série d'étudiants organisaient différentes collections de ressources informationnelles (scolaires, musicales, de courriels, etc.), en contextes scolaire et domestique. En nous appuyant sur les logiques et les difficultés récurrentes apparaissant dans ces pratiques d'organisation, à travers leurs

différents contextes d'activité, nous avons pu formuler une matrice de compétences croisant trois dimensions des informations organisées (technique, informationnelle et sociale) avec quatre activités composant l'organisation (sélection, suppression, appréhension, implémentation). La particularité de cette matrice est de proposer une troisième dimension tenant compte de la nature d'interface des compétences: celui des rapports entre les situations et les finalités poursuivies par les individus. Ces rapports sont au nombre de trois: le rapport d'adéquation, qui envisage la manière dont la mobilisation des compétences peut être plus ou moins adéquate par rapport aux objectifs fixés, le rapport d'optimisation, qui envisage la manière dont la mobilisation des compétences peut générer une structure de coûts des activités d'organisation plus ou moins optimale, et le rapport de virtualisation, qui envisage la manière dont les compétences sont mobilisées pour produire une organisation susceptible de résister dans le temps, caractéristique fondamentale des pratiques d'organisation des informations.

Cette proposition de différents "rapports" permet de complexifier l'usage de concept de compétence dans le cadre des littératies médiatique et informationnelle sans tomber dans une vision utilitariste. Elle illustre pour nous la possibilité d'adopter une approche compétentielle, matricielle et ancrée des compétences de la littératie qui respecte la complexité des êtres humains et leurs aspirations.

Références bibliographiques

ALVARADO, M. (1987). *Learning the media: an introduction to media teaching*. Basingstoke: MacMillan.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. (1989). Presidential Committee on Information Literacy. Final Report.

AUFDERHEIDE, P., & FIRESTONE, C. M. (1993). *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy* (p. 44). Washington D.C., U.S.A.: Aspen Institute, Communications and Society Program.

AVIRAM, A., & ESHET-ALKALAI, Y. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, *2006*/2.

BAZALGETTE, C. (Ed.). (1989). *Primary Media Education: A curriculum statement*. London: British Film Institute.

BEKKHUS, N., & ZACCHETTI, M. (2009). A European Approach To Media Literacy. *International Journal of Learning and Media*, 1(2).

BOUBÉE, N., & TRICOT, A. (2011). *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermes Science Publications.

BRANDTWEINER, R., DONAT, E., & KERSCHBAUM, J. (2010). How to become a sophisticated user: a two-dimensional approach to e-literacy. *New Media & Society*, *12*(5), 813 –833.

BREIVIK, P. S., AMBACH, G. M., BAINBRIDGE, W. L., EATON, J. S., IMIG, D., KILGORE, S., … ROGERS, S. J. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington D.C., U.S.A.: American Library Association.

BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press.

BUCKINGHAM, D. (2009). 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* (pp. 13–24). Bellaria: Italy.

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.

BULEA, E., & BRONCKART, J.-P. (2006). La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail. *Bulletin Vals/Asla*, *84*, 143–171.

CERTEAU, M. de. (1990). *L'invention du quotidien, 1.: Arts de faire*. (Luce Giard, Ed.). Paris : Gallimard.

CHAPRON, F., & DELAMOTTE, É. (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, *46*(1), 4–11.

CHARBONNIER, S. (2015). La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique. *Revue de métaphysique et de morale*, *88*(4), 539.

CHAUDIRON, S., & IHADJADENE, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de Communication*, 35, 13-30.

CRAHAY, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97–110.

DUPLESSIS, P. (2005). L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 42(3), 178.

EISENBERG, M. B. (2010). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *28*(2), 39–47.

EISENBERG, M. B., & BERKOWITZ, R. E. (1990). *Information Problem Solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction.* Ablex Publishing Corporation.

ESHET-ALKALAI, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *13*(1), 93–106.

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., & 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.

FERRARI, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Final Report No. JRC83167). Seville: Institute for Prospective Technological Studies - European Commission Joint Research Center.

GILLET, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente*, 135, 23-32.

GOTTSMANN, L., & DELIGNIÈRES, D. (2016). À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, (94), 71–81.

HARGITTAI, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, *7*(4).

HJØRLAND, B., & ALBRECHTSEN, H. (1995). Toward a new horizon in information science: Domain-analysis. *Journal* of *the American Society for Information Science*, *46*(6), 400-425.

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.

JACQUES, J. (2016). *Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques*. Thèse de doctorat. Université catholique de Louvain.

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.

JOLLS, T., & WILSON, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, *6*(2), 68–78.

JONNAERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S., & MASCIOTRA, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'Education*, *30*(3), 667–696.

JONNAERT, P., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D., & YAYA, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent."* Bureau international d'éducation de l'UNESCO.

KARSENTI, T., DUMOUCHEL, G., & KOMIS, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0: proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et Bibliothèques*, *60*(1), 20–30.

LE DEUFF, O. (2007). La culture de l'information: Quelles «littératies» pour quelles conceptions de l'information? In *VIème Colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007, à Toulouse, IUT de l'Université Paul Sabatier.* (pp. 97–116).

LE DEUFF, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques: de la concurrence à la convergence? *Etudes de Communication*, (38), 131–147.

LIQUÈTE, V., DELAMOTTE, E., & CHAPRON, F. (2012). Introduction. *Études de Communication*, (38), 9–22.

LIVINGSTONE, S., VAN COUVERING, E., & THUMIM, N. (2005). *Adult Media Literacy: a review of the research literature*. OFCOM.

MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the media*. Londres Comedia Pub. Group.

MAURY, Y. (2013). D'une culture de l'information à une culture informationelle: au-delà du "penser, classer, catégoriser"... In *Didactiques et métiers de l'humain et de la relation*, pp. 125–148). Paris : L'Harmattan, 125-148

MIODUSER, D., NACHMIAS, R., & FORKOSH-BARUCH, A. (2008). New Literacies for the Knowledge Society. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (23–42). Springer US.

PEYRÉ, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui: une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.

PHILIPPETTE, T. (2010). Compétences sociales et plateformes vidéoludiques. Présenté au Colloque de l'AISLF: "Dispositifs techniques de communication humaine : transformations du lien et nouveaux lieux sociaux." Namur, 19 et 20 mai 2010.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck Université.

SERRES, A. (2007). Maîtrise de l'information à l'université: le chantier didactique. In *Texte d'une communication pour le Colloque*. « Histoire et savoirs », 18-19-20 mai 2006.

SERRES, A. (2008). La culture informationnelle. In *La culture informationnelle. Problématiques émergentes dans les sciences de l'information* (pp. 137–160). Paris : Lavoisier.

SHAPIRO, J. J., & HUGHES, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art? *Educom Review*, *31*, 31–35.

STEYAERT, J. (2002). Inequality and the digital divide: Myths and realities. In S. F. Hick & J. G. McNutt (Eds.), *Advocacy, Activism and the internet. Community Organization and Social Policy* (pp. 199–211). Chicago, IL: Lyceum Press.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière éducation.

VAN DEURSEN, A., & Van DIJK, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, *13*(6), 893–911.

VAN DIJK, J. A. G. M., & VAN DEURSEN, A. J. A. M. van. (2014). *Digital Skills: Unlocking the Information Society*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

ZURKOWSKI, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities* (National Commission on Libraries and Information Science No. NCLIS-NPLIS-5). Washington, DC: National Program for Library and Information Services.