

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Appropriation des réseaux sociaux numériques et compétences médiatiques

Collard, Anne-Sophie; Jacques, Jerry

Published in:
Actes du colloque LUDOVIA #12

Publication date:
2015

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Collard, A-S & Jacques, J 2015, Appropriation des réseaux sociaux numériques et compétences médiatiques. dans *Actes du colloque LUDOVIA #12*. LUDOVIA#12, Ax-les-Thermes, France, 24/08/15.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Appropriation des réseaux sociaux numériques et compétences médiatiques

Anne-Sophie COLLARD

**CRIDS (Centre de Recherche en Information, Droit et Société)
Université de Namur
Sciences de l'information et de la communication
anne-sophie.collard@unamur.be**

Jerry JACQUES

**GReMS (Centre de Recherche en Médiation des Savoirs)
Université catholique de Louvain (UCL)
Sciences de l'information et de la communication
jerry.jacques@uclouvain.be**

MOTS-CLES :

Littératie numérique et médiatique, compétence, usage, représentation sociale, réseaux sociaux numériques, approche socio-cognitive

RESUME :

Le partage d'informations personnelles via les réseaux sociaux numériques constitue pour les usagers un lieu d'expression privilégié. Les compétences médiatiques jouent un rôle dans leur appropriation des affordances socio-techniques de ces dispositifs. L'objectif de cet article est de proposer une analyse du rôle des représentations sociales dans le développement des usages et leur influence sur la mobilisation des compétences médiatiques. L'analyse d'une série d'interviews réalisées avec des étudiants illustre les tensions créées par les différentes représentations sociales qu'ils possèdent, et les bricolages mis en place pour tenter de faire face à ces tensions.

INTRODUCTION

Les usages des réseaux sociaux numériques (RSN) s'intègrent dans les pratiques sociales de publication d'informations. Le partage d'informations personnelles est au cœur de ces pratiques, entraînant des questions sur la manière dont ces données sont publiées et sur la manière dont elles mettent en jeu les identités des usagers. Ces lieux de publication en ligne soutiennent également l'expression de différentes formes de sociabilité à travers lesquelles les usagers organisent ou s'accommodent des relations qu'ils y développent.

L'appropriation des RSN est liée à l'autonomisation des usagers, c'est-à-dire à la manière dont ils définissent eux-mêmes leurs propres usages dans le cadre de leurs pratiques informationnelles (Andonova, 2004). Cette autonomisation est soutenue par les compétences numériques et médiatiques qu'ils peuvent mobiliser (Jenkins et al., 2006 ; Fastrez, 2010), compétences qui se manifestent dans la capacité à gérer ses relations, à organiser ses informations, à évaluer l'opportunité de publier des informations personnelles, etc.

L'autonomie des usagers procède d'une appropriation individuelle mais elle est aussi dépendante de leur capital social et culturel (Bourdaloie, 2012), leurs identités, leurs appartenances, leurs perceptions, et les dispositions qui structurent leur relation au monde (Denouël et Granjon, 2011). En particulier, les usagers projettent sur les réseaux sociaux des représentations sociales provenant du discours social véhiculé par les institutions d'enseignement, les collègues, les amis, les membres de la famille, les médias, etc.

En introduisant la notion de représentation sociale, nous souhaitons interroger le rôle que joue le contexte social dans la mobilisation des compétences des usagers des RSN et dans l'élaboration de leurs usages. Notre hypothèse est que l'utilisateur mobilise des compétences et développe, ou plutôt bricole, des usages en fonction d'un jeu de tension et d'articulation entre différentes représentations sociales, comprenant des normes et des valeurs socialement construites.

L'objectif de cette contribution est de proposer une analyse des relations entre représentations sociales, compétences et usages, dans le cadre des pratiques de publication d'informations sur les RSN. Elle est soutenue par des données empiriques provenant d'une recherche doctorale portant sur les compétences mobilisées par des étudiants au cours de leurs activités d'organisation de leur espace personnel d'information.

L'analyse présentée cherche à articuler les dimensions sociale et individuelle des phénomènes étudiés, suivant une approche socio-cognitive (cf. Dillenbourg et al., 1996). L'approche cognitive individuelle a tendance à considérer l'usage du point de vue de l'utilisation pratique d'un dispositif technique (Andonova, 2004). Il s'agit d'identifier les processus cognitifs mis en œuvre par l'utilisateur dans la situation d'utilisation, au moment où il manipule la technologie. Par ailleurs, les usages se construisent socialement et s'ancrent dans des contextes sociaux. S'intéresser aux usages sociaux, c'est être attentif « *aux caractéristiques sociales des individus, collectifs et institutions qui les mobilisent* » (Granjon et Denouël, 2011 : pp.12-13). L'approche socio-cognitive qui soutient notre analyse situe les usages individuels dans leur environnement social pour essayer de comprendre les processus qui mènent à la mobilisation de compétences et au bricolage d'usage en situation d'utilisation. Comme le propose l'approche de la cognition distribuée (Hollan, Hutchins et Kirsch, 2000 ; Hutchins, 2002), pour comprendre ces processus, il faut étendre ce qui est considéré comme cognitif au-delà de l'individu pour englober les interactions entre les gens, et entre les individus et les ressources de l'environnement.

1 LES PRATIQUES D'INFORMATION ET LES USAGES DES RSN

La pratique informationnelle, selon Savolainen (2008), est un ensemble de façons d'identifier, de rechercher, d'utiliser et de partager l'information. Ce sont des façons de faire qui sont socialement et culturellement établies. L'analyse des pratiques informationnelles implique de s'intéresser aux facteurs contextuels des situations dans lesquelles voient le jour ces pratiques, décomposées en actions spécifiques, et tirant leur sens au regard de projets plus globaux.

En se focalisant davantage sur les compétences, les sources et les outils mobilisés, Chaudiron et Ihadjadene (2010) définissent ces pratiques comme « *un ensemble de dispositifs, de sources formelles ou non, d'outils, de compétences cognitives (qui) sont effectivement mobilisés, par un individu ou un groupe d'individus, dans les différentes situations de production, de recherche, d'organisation, de traitement, d'usage, de partage et de communication de l'information* » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010 : p.3).

Alors que la pratique définit les actions menées par l'utilisateur, le terme d'usage est davantage réservé pour désigner les interactions entre les dispositifs et les usagers (Chaudiron & Ihadjadene, 2010). Observer les usages des RSN dans le cadre de pratiques informationnelles, c'est s'intéresser à la relation entre les usagers et l'objet technique, aux possibilités d'usage qu'offrent les affordances perçues par l'utilisateur (Bardini, 1996) pour rechercher, publier ou partager de l'information.

En tant que lieux de sociabilité et de reconnaissance, participant à la formation des identités, les RSN sont des organisations socio-techniques (Jouët, 2000 ; Denouël et Granjon, 2011 ; Proulx, 2015). Ils comportent une dimension sociale qui se mêle aux aspects techniques, que l'on pourrait exprimer par l'affordance socio-technique. En se référant aux contraintes culturelles définies par Norman (2002), elle comprend des « *codes culturels* » encapsulés ou incarnés dans le dispositif, qui entrent en jeu lors de l'activité et qui définissent des normes sociales d'usage. Cette dimension sociale est présente dans toutes les interactions médiatiques, mais elle apparaît comme une donnée encore plus sensible dans le cas des médias sociaux, l'interface technique permettant de visualiser et de manipuler des informations faisant explicitement référence à cette dimension.

2 LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE ET MÉDIATIQUE

Le partage d'informations personnelles en ligne (Livingstone, 2008 ; Fogel et Nehmad, 2009 ; Hew, 2011) amène les individus à expérimenter différentes formes de sociabilité (Ito et al., 2009), voire à développer des formes d'intelligence collective (Jenkins, 2013). Il est également le lieu d'élaboration et de cristallisation des identités (Georges, 2010). On remarque cependant que cette exposition (du moins partiellement) publique de sa vie privée peut entraîner des utilisations non souhaitées (Gross et Acquisti, 2005 ; Georges, 2012), conduire à des problèmes relationnels (Moreau et al., 2012), etc.

Face à ces différents enjeux, le projet de l'éducation aux médias est d'outiller les individus afin qu'ils puissent s'épanouir en interagissant de manière critique et autonome avec les médias. De nombreux auteurs se sont intéressés aux compétences nécessaires pour atteindre cet objectif et ont proposé différentes modélisations des compétences de la littératie numérique et médiatique (par exemple : Buckingham et al. 2005 ; van Deursen et van Dijk, 2010 ; Ferrari, 2013 ; Livingstone et al., 2005). Ces différentes propositions sont principalement centrées sur des compétences relatives à la maîtrise des outils techniques, au décodage de l'information, et à la création de contenus médiatiques. La dimension sociale est le plus souvent conçue comme se situant dans la capacité de l'individu à identifier l'auteur et l'audience d'un message médiatique.

Plusieurs contributions se sont intéressées plus spécifiquement à la dimension sociale des compétences médiatiques. Jenkins, en proposant une nouvelle littératie médiatique adaptée aux enjeux et aux médias du 21^e siècle, propose de considérer plusieurs compétences sociales relatives à :

- la *performance*, la capacité à adopter des identités alternatives pour improviser et découvrir ;
- l'*intelligence collective*, la capacité à partager et à comparer ses connaissances avec celles des autres afin de réaliser un objectif commun ;
- la *négociation*, la capacité à voyager à travers différentes communautés, à discerner et respecter des perspectives multiples, à s'approprier et à suivre des normes sociales alternatives (Jenkins et al., 2006).

Fastrez (2010) propose un modèle des compétences médiatiques croisant quatre domaines d'activité médiatique (*écrire, lire, naviguer, organiser*) avec trois dimensions des objets et des pratiques médiatiques (*technique, informationnelle et sociale*). S'inspirant des modèles pragmatiques de la communication (Meunier et Peraya, 2004), la dimension sociale fait référence au fait que tout phénomène de communication prend toujours place entre des acteurs en relation, et que cette communication modifie leur relation.

Les compétences médiatiques, en partant de la définition de la compétence, comportent aussi une dimension sociale par la nature même de leur évaluation. Être compétent ne consiste pas à appliquer simplement des recettes ou des procédures connues. La compétence se manifeste lorsqu'un individu est confronté et s'adapte de façon non stéréotypée à une situation pour partie ou totalement inédite (Rey, 2006). Pour s'adapter, l'individu mobilise une combinaison de ressources internes et externes (Tardif, 2006 ; Scallon, 2007). Parmi les ressources internes, Bourg et al. (1989) distinguent les connaissances, les aptitudes (« *skills* ») et les attitudes. La compétence n'existe pas en soi, elle ne peut être appréhendée qu'en situation, lorsque l'individu est confronté à des situations concrètes où il passe à l'action pour atteindre un but (Bulea et Bronckart, 2006 ; Rey 2006). Elle est motivée par une finalité, un résultat attendu, qui rend possible l'évaluation.

L'évaluation de la compétence est profondément liée au jugement d'autrui (Peyré, 2000). En ce sens, la compétence est au centre de rapports de légitimité et de reconnaissance. La personne compétente l'est toujours pour un ou des « autres » la reconnaissant comme telle. Est donc compétent celui qui va mobiliser des ressources et passer à l'action de manière socialement admise.

3 LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Les représentations sociales, en tant que formes de connaissance sociale qui nous permettent d'interpréter et de penser notre réalité (Jodelet, 2003), peuvent être considérées comme faisant partie des ressources mobilisées dans la compétence. Nous pouvons dès lors considérer comme compétent, en situation d'utilisation des RSN, l'utilisateur qui a intégré et qui mobilise un ensemble de représentations sociales partagées au sein des membres de son groupe.

La dimension sociale des représentations est double (Jodelet, 2003). D'une part, elles entrent en jeu dans des situations d'interaction sociale. Elles interviennent lors des échanges que nous avons avec les autres et forment le cadre dans lequel se constituent nos rapports sociaux. Dans le cas qui nous occupe, il s'agit d'observer les pratiques d'information des usagers sur les RSN et les représentations qu'ils mobilisent en situation d'interaction avec d'autres usagers. D'autre part, les individus sont des êtres sociaux, c'est-à-dire qu'ils font intervenir dans leurs représentations des idées, valeurs et modèles qu'ils tiennent de leurs groupes d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société.

Prenant la forme de systèmes de référence, de catégories ou de théories, les représentations sociales véhiculent des informations, des images, des opinions, des attitudes, se rapportant à un objet tel qu'une activité, un événement, une personne, une idée, etc. (Jodelet, 2003). Dans les pratiques d'information sur les RSN, elles véhiculent, par exemple, des valeurs de partage, de sociabilité, mais aussi d'instrumentalisation des relations, de rationalité technique, etc. (Jouët, 1993). Elles comportent également des normes (Proulx, 2002) telles que le respect de la vie privée, le respect de l'intégrité de la personne, etc.

Par le partage de valeurs, normes, attitudes au sein d'un groupe, les représentations sociales définissent l'identité. Chaque « *groupe exprime ses contours et son identité par les sens dont*

il investit sa représentation » (Jodelet, 2003 : p.378). Partager des représentations avec d'autres, c'est définir son appartenance à un groupe, c'est donc construire socialement une représentation de soi (Cheung et al., 2011). En cela, la pratique d'information sur les RSN, à travers les représentations sociales qu'elle met en jeu, participe à définir l'identité de l'utilisateur auprès des autres et de lui-même.

Les représentations sociales orientent également les conduites des membres du groupe, elles définissent des buts et procédures spécifiques pour ce qu'ils accomplissent (Jodelet, 2003). Elles participent dès lors à la définition sociale de l'intention (Cheung et al., 2011), intention qui oriente les projets et les objectifs poursuivis par les individus au cours de leurs actions, et qui permet de comprendre les pratiques informationnelles des usagers et la manière dont leurs compétences sont actualisées.

4 APPROPRIATION ET BRICOLAGE

Par sa dimension sociale, la compétence pose la question de l'appartenance à plusieurs groupes sociaux ne partageant pas nécessairement les mêmes représentations sociales, et donc de la tension entre les différentes représentations sociales qu'un individu possède, l'amenant à percevoir différemment ses pratiques. Nous proposons ici d'essayer de comprendre comment cette tension soutient certains usages et définit certaines compétences des usagers.

Si l'affordance met en évidence la relation socio-technique de l'utilisateur au dispositif, cette relation se construit davantage par tactiques que par stratégies, pour reprendre la terminologie de de Certeau (1990). Au lieu de gérer stratégiquement des actions orientées vers un but défini, d'activer une rationalité, le tacticien saisit au vol les possibilités, joue avec ce que propose le dispositif pour en faire des occasions. L'utilisateur va donc plutôt tirer parti, en des moments opportuns, des affordances socio-techniques perçues dans son environnement et les combiner selon ses besoins, ses attentes ou ses motivations du moment.

Ces combinaisons soutiennent des formes de bricolage où les éléments de l'environnement technique et social sont des ressources qui vont être réinterprétées par l'utilisateur pour être ajustées à ses activités, par approximations successives (Gensollen, 2014). Le bricolage n'est pas une activité en soi mais se greffe sur d'autres activités telles que, par exemple, la publication ou l'organisation de ses informations au sein de pratiques informationnelles pour le cas qui nous occupe.

L'appropriation des RSN se concrétise à travers le développement de ces formes de bricolages par des usagers-tacticiens. Ces usages bricolés font intervenir, tout en participant à leur élaboration, les différentes représentations sociales que possède l'utilisateur et implique un processus d'intériorisation progressive de compétences (Jauréguiberry et Proulx, 2011). L'appropriation résulte dès lors d'apprentissages créatifs, « *désordonnés et actifs* » (Jauréguiberry, 2008 : p.29).

Le concept de bricolage nous amène également à envisager le processus socio-cognitif à l'œuvre chez l'utilisateur. Chaudiron et Ihadjadene évoquent, au cœur des pratiques informationnelles, les tensions « *entre les savoirs mobilisables, les compétences immédiates, les habitus, les arts de faire, les désirs d'agir, etc.* » (Chaudiron et Ihadjadene, 2010 : p.4). Parmi ces éléments en tension se trouvent des représentations qui donnent à percevoir différemment la situation et l'environnement de l'utilisateur, qui impliquent différentes intentions et qui guident l'action de manière différente. Pour sortir de ces tensions, l'utilisateur doit faire des aménagements, combiner certaines ressources.

Selon l'approche du modèle de l'intégration conceptuelle développé par Fauconnier et Turner (2002), l'individu peut intégrer des ressources cognitives provenant de différents domaines

conceptuels pour former de nouvelles représentations, comprenant des éléments cognitifs présents initialement ainsi qu'une structure émergente (les *blends*). Cette nouvelle structure résulte du processus d'intégration et n'appartient à aucun des domaines initiaux. Elle permet d'appréhender la situation en tenant compte des différentes représentations en présence. La formation des *blends* permet de comprendre comment un individu parvient à combiner, à articuler de manière inédite, des représentations différentes du réel dans une situation donnée.

L'intégration conceptuelle est un processus mobilisé par l'individu pour appréhender une situation impliquant des représentations qui, dans certains cas, semblent à première vue inconciliables. Ce processus peut aussi amener les représentations sociales, et les normes et valeurs qu'elles véhiculent, à se transformer elles-mêmes dans un processus dynamique (Jodelet, 2003), amenant de nouveaux usages et de nouvelles pratiques (Proulx, 2002).

5 METHODE

Les tensions entre différentes représentations, la manière dont elles sont articulées et les actions qu'elles orientent ont pu être observées au sein de données empiriques provenant d'une recherche doctorale portant sur les compétences mobilisées par des étudiants au cours de leurs activités d'organisation de leur espace personnel d'information. L'auteur de cette recherche a réalisé 58 entretiens semi-directifs avec 29 étudiants interviewés chacun deux fois : une première fois à la sortie des études secondaires, et une deuxième environ six mois plus tard, après l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Ces interviews prenaient la forme de visites guidées (Malone, 1983) par les étudiants de leur espace personnel d'information en vue de réaliser une ethnographie cognitive (Dubbel, 2011 ; Williams, 2006) de leurs pratiques. Un guide d'entretien, inspiré de la méthode d'explicitation (Vermerch, 1994), avait pour objectif d'encourager les étudiants à présenter leurs différents usages des outils numériques, et de manière plus spécifique, les différents schèmes d'organisation adoptés pour supporter ces usages et organiser leurs collections d'informations numériques.

L'analyse des données dans le cadre de la réflexion présentée dans cet article a consisté en un codage des extraits d'interviews focalisé sur la publication par les étudiants d'informations personnelles via des réseaux sociaux, essentiellement Facebook. L'ensemble de ces extraits a ensuite été retranscrit afin de permettre une première analyse des relations entre représentations sociales, compétences et usages.

6. RESULTATS

6.1 Les représentations sociales comme ressources

Les représentations sociales sont des ressources mobilisées par les usagers au cours de leurs actions. Elles façonnent également leurs intentions et leurs identités. Les discours des étudiants sur leurs pratiques informationnelles montrent qu'ils s'appuient sur des représentations partagées des affordances socio-techniques des RSN, sur des normes concernant les pratiques et sur des représentations de leur identité sociale.

Tout d'abord, au niveau des affordances socio-techniques, Facebook est notamment perçu comme un réseau utilisé pour et entre les jeunes. Dans le cadre scolaire, par exemple, un étudiant évoque que ce RSN est réservé pour communiquer avec les autres élèves alors que la communication avec l'enseignant passe uniquement par l'outil développé par l'école. Ce réseau amène également une représentation élargie de l'amitié qui se traduit par l'expression « *ami sur Facebook* ».

Ensuite, les représentations des étudiants comportent des références à ce qu'ils considèrent comme étant des pratiques normales véhiculées par leur cercle d'amis, leurs parents ou la société. Par exemple, ils utilisent un dispositif technique parce que « *tout le monde l'utilise* » (Sujet A6_2) et parce que certaines pratiques sont soutenues par le groupe : « *C'est vraiment l'effet mobile, si tu vois un truc qui est drôle, tu l'envoies. T'es en cours. T'as un prof qui fait quelque chose de drôle, tu l'envoies et directement c'est drôle parce que t'as le prof qui fait quelque chose de spécial, tu vois tout le monde avec son GSM.* » (Sujet A6_2). À côté des opportunités que représentent ces pratiques, ils partagent une représentation des risques : « *Je ne mets rien de personnel sur Dropbox. Ma mère m'a bien fait entendre que sur Dropbox il fallait bien faire attention parce que c'est sur internet et tout ça.* » (Sujet A6_2).

Les pratiques informationnelles mettent enfin en jeu des représentations de l'identité sociale que les jeunes veulent se donner : « *Ben voilà y a pas longtemps j'ai fait un stage, j'étais un peu fofolle et y'a des vidéos et j'ai demandé que l'on ne m'identifie pas parce que je n'ai pas envie que tout le monde voit.* » (Sujet B9_1).

6.2 Des zones de tensions entre affordances socio-techniques, pratiques « normées » et représentations de soi

L'analyse révèle que des tensions apparaissent entre la manière dont les étudiants se construisent une identité et leurs intentions de publication, la manière dont leur groupe social et eux-mêmes perçoivent les affordances socio-techniques, et les pratiques qui sont admises par leur famille, leurs amis et la société.

Concernant les affordances socio-techniques, la représentation de l'amitié véhiculée par le réseau Facebook, par exemple, ne correspond pas à une représentation des « vrais amis » : « *Je déprimais un petit peu et je me demandais mais qui sont vraiment mes amis. Est-ce qu'ils m'observent vraiment ? Donc j'ai créé un deuxième compte, avec mes « vrais amis » je veux dire.* » (Sujet B14_1). Bien que les étudiants considèrent que Facebook est un réseau de jeunes, ils se retrouvent devant le fait de devoir intégrer dans leurs relations des adultes (enseignants, membres de la famille, relations professionnelles, etc.), ce qui provoque un certain malaise : « *Facebook c'est à moi, c'est entre jeunes. J'accepte que des adultes y aillent. Mon parrain est sur Facebook, ça ne me pose pas de problème. Mais je ne sais pas. Parfois quand il me parle sur une photo ça me gêne un peu qu'il mélange.* » (Sujet A1_01). Parallèlement, comme Facebook est considéré comme un dispositif « fun », il devient délicat de publier des informations plus sérieuses suivant les modalités utilisées d'ordinaire avec leur cercle d'amis.

Les étudiants sont également confrontés aux différences de représentations qu'ils ont avec les membres de leur(s) groupe(s) social(-aux), et notamment à propos du degré de confidentialité à donner à certaines informations. S'ils considèrent nécessaire de limiter l'accès à certaines informations, ils ne peuvent empêcher d'autres, qui considèrent Facebook comme « *un étalage à tout le monde* » (Sujet A9_1), de publier des informations sur eux.

Au niveau des pratiques « normées », l'image que les étudiants veulent donner d'eux-mêmes, ou l'intention qu'ils ont en publiant certaines informations, se trouve mise en tension avec ce que leur groupe de pairs, leur famille ou la société encourage ou considère comme admissible : « *(...) mon papa ça va mais maman, quand je fais des soirées ou quoi, j'aime pas qu'elle voit. C'est logique je pense. J'aime pas trop donc j'essaie de cacher. (...) Là je dis ma maman...mais je suis parti en Argentine 1 an, et je prends l'exemple des soirées parce que c'est le plus facile. Normalement on peut pas trop faire la fête, ce genre de choses, mais bon c'est dans la mentalité du pays... du coup les responsables de l'organisme avec lequel je suis*

parti, et bien je cachais pour pas que ça fasse des histoires. » (Sujet B18_1). Un étudiant est également tiraillé entre ses intentions de publication, soutenues par ses amis, et les effets qu'elles peuvent produire sur certains membres de sa famille : « (...) *j'adore les animaux, je signe beaucoup de pétitions sur internet, et je partage toujours via mon profil Facebook parce que j'ai des amis qui sont comme moi dans les animaux. Le problème c'est que j'ai des petites cousines qui ont entre 8 et 12 ans...et c'est vrai que les pétitions, les photos elles sont pas toujours très...vu que j'ai pas envie d'avoir un retour de flamme par ma tante qui me dit oui elles sont traumatisées d'avoir vu ça, j'ai mis sur mon mur sauf telles personnes qui ne peuvent pas voir.* » (Sujet B10_1).

Ce type de tension met souvent au centre la figure de l'employeur comme étant la référence en matière d'instance de jugement : « (...) *quelqu'un qui n'était pas spécialement ton ami, tu pouvais voir toutes ses photos, même les photos qu'il avait supprimées. (...) je me suis dit que c'était vachement dangereux et que je ne trouverais jamais de travail. (...) maintenant, on parle beaucoup des employeurs qui utilisent les réseaux sociaux. On ne se rend pas toujours compte de ce qu'on met.* » (Sujet B2_1). Ces pratiques des employeurs sont également perçues comme étant une certaine atteinte à la vie privée, en se référant cette fois à une norme sociale.

6.3 Usages bricolés et compétences

Face à ces tensions, certains usagers s'accommodent malgré eux de cette situation inconfortable : « (...) *j'ai la femme de mon parrain qui me demande tout le temps pour les jeux mais je ne vais pas la bloquer parce que c'est la famille. Mais ça m'énerve. Mais c'est pas grave, j'ignore et c'est tout.* » (Sujet B16_1). Ils choisissent dès lors l'inaction, préférant, dans certains cas, s'abstenir de publier toute information pour ne pas mettre en péril leur image.

D'autres usagers mettent en œuvre une série d'actions qui leur permettent de prendre en compte les différents aspects de l'intégration mentale de représentations provenant de différentes sources. Ces actions portent, d'une part, sur le choix des informations qu'ils publient : « (...) *je ne mets pas n'importe quoi, mais y a des fois j'ai pas envie que certaines personnes le voient.* » (Sujet B9_1). D'autre part, les étudiants agissent sur le choix des audiences auxquelles ils destinent les informations.

Lorsqu'ils se centrent sur les audiences, ils effectuent un tri dans leurs relations. A minima, les étudiants acceptent ou refusent d'ajouter des « amis » à leurs contacts, tout en reconnaissant qu'ils sont parfois obligés d'accepter des membres de leur famille ou des relations « professionnelles » : « (...) *pendant un certain temps, j'ai refusé les invitations en elles-mêmes de mes parents...comme ça j'étais certain qu'ils n'avaient rien à me reprocher. Mais vu qu'il y avait certains membres de ma famille qui me demandaient...j'ai été un peu forcé de les accepter.* » (Sujet B14_1). Ils sont alors amenés à régler les paramètres de confidentialité en fonction des groupes sociaux auxquels ils appartiennent (famille, amis, collègues, etc.), en respectant les normes et les valeurs de ces différents groupes.

En manipulant les paramètres de confidentialité, les étudiants affinent les différentes audiences auxquelles ils s'adressent, notamment en les imaginant et en se mettant à leur place : « *Je me dis : ils vont peut-être pas aimer ou quoi, alors je dis, au moment où je publie, sauf cette personne ou telle groupe.* » (Sujet B9_1). Ils s'appuient notamment sur certaines fonctionnalités du dispositif qui leur permettent d'adopter un regard externe.

Les étudiants définissent également différents canaux de communication spécifiques à certains publics (messages privés, groupes, pages, événements, comptes multiples, etc.) : « *Si je mets une photo chez moi, tout le monde peut la voir. Mais ce qui m'arrive de faire, c'est que l'on a des groupes confidentiels, et là oui y a plus d'échanges qui se font à ce moment-là.* » (Sujet A9_1).

7 CONCLUSION

Au cours de cette communication, nous avons proposé une réflexion sur la dimension sociale des compétences numériques et médiatiques, comme étant un aspect de l'appropriation des usagers dans le cadre de pratiques informationnelles sur les RSN. Les processus d'intégration mentale et de bricolage nous semblent centraux dans le sens où ils permettent de conceptualiser la manière dont les usagers sont confrontés à des tensions entre différentes représentations sociales et comment ils parviennent à les appréhender en menant une série d'actions, en bricolant certains usages. Une question qui reste en suspens est de savoir si ce « bricolage socio-cognitif » est un processus inhérent à toute compétence médiatique mobilisée par les usagers (cf. Jacques, Fastrez et De Smedt, 2013), ou s'il s'agit d'une compétence en soi, proche de la compétence de négociation identifiée par Jenkins (cf. Jenkins et al., 2006).

Par ailleurs, l'articulation des concepts de compétence, usage et représentation sociale a permis de mettre en évidence la compétence comme étant à l'interface du processus d'intégration socio-cognitive et des actions menées par les usagers. Reprenant une idée développée par Bulea et Bronckart (2006), notre réflexion aborde la compétence comme une médiation entre, d'un côté, les représentations sociales considérées comme des caractéristiques des individus qu'il est susceptible de mobiliser et, de l'autre, l'usage qui reprend l'ensemble des actions conduites par l'individu en situation. La compétence est le lieu de la dialectique entre ces deux ordres, le processus de compétence étant notamment un travail de perception et de construction des représentations sociales « attendues » (sur base des expériences passées, de son analyse du monde social). C'est aussi un travail de traduction des représentations sociales dans l'action située (et de feedback de la situation vers la construction des représentations sociales).

BIBLIOGRAPHIE

- Andonova Y. (2004), « Parcours réflexif de la problématique des usages : une tentative de synthèse », *Communication et organisation*, 25.
- Bardini T. (1996), « Changement et Réseaux Socio-Techniques : De L'inscription À L'affordance », *Réseaux*, 14(76), 125–155.
- Bourdeloie H. (2012), « L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : translittératie et capitaux culturel et social », *Études de communication*, 38.
- Bourg E. F., Bent R. J., McHolland J., Stricker G. (1989), « Standards and evaluation in the education and training of professional psychologists: The National Council of Schools of Professional Psychology Mission Bay Conference », *American Psychologist*, 44(1), 66–72.
- 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.
- de Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*, Paris : Gallimard.
- Chaudiron S., Ihadjadene M. (2010), « De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles », *Études de Communication*, (35).
- Cheung Christy M. K., Pui-Yee Chiu, Matthew K. O. Lee (2011), « Online Social Networks: Why Do Students Use Facebook? », *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337–1343.

- Denouël J., Granjon F. (2011), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris : Presses des mines.
- van Deursen A., van Dijk J. (2010), « Internet skills and the digital divide », *New Media & Society*, 13(6), 893–911.
- Dillenbourg P., Baker M., Blaye A., O'Malley C. (1996), « The evolution of research on collaborative learning », in SPADA E. et REIMAN P. (Eds), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford: Elsevier, 189-211.
- Dubbels B. (2011), « Cognitive Ethnography: A Methodology for Measure and Analysis of Learning for Game Studies », *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 3(1), 68–78.
- Fastrez P. (2010), « Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il? Une proposition de définition matricielle », *Recherches en Communication*, 33, 35–52.
- Fauconnier G., Turner M. (2002), *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*, Basic Books.
- Ferrari A. (2013), *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Final Report, JRC83167, Institute for Prospective Technological Studies - European Commission Joint Research Center.
- Fogel J., Nehmad E. (2009), « Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns », *Computers in Human Behavior*, 25, 153–160.
- Gensollen M. (2014), « Vers une société du bricolage coopératif », in PROULX S., GARCIA J. L., HEATON L., *La contribution en ligne. Pratiques participatives à l'ère du capitalisme informationnel*, Presses de l'Université du Québec, 33–48.
- Georges F.
 (2010), *Identités virtuelles. Les profils utilisateur du web 2.0*, Paris : Questions Théoriques.
 (2012), « A l'image de l'Homme: cyborgs, avatars, identités numériques », *Le Temps des médias*, 18(1), 136–147.
- Gross R., Acquisti A. (2005), « Information Revelation and Privacy in Online Social Networks (The Facebook case) », *Proceedings of ACM Workshop on Privacy in the Electronic Society (WPES)*, November 7, Alexandria, Virginia, USA.
- Hew K.F. (2011), « Students' and teachers' use of Facebook », *Computers in Human Behavior*, 27, 662–676.
- Hollan J., Hutchins E., Kirsch D. (2000), « Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research », *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2), 174–196.
- Hutchins E. (2002), « Material Anchors for Conceptual Blends », for *The Way We Think*, the 5th Rasmus Rask Colloquium, University of Southern Denmark.
- Ito M., Baumer S., Bittanti M., Cody R., Herr-Stephenson B., Horst H. A., Tripp L. (2009), *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out - Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge: MIT press.
- Jacques J., Fastrez P., De Smedt T. (2013), « Organising Media as Social Objects: an exploratory assessment of a core media literacy competence », *The Media Education Research Journal*, 4(1), 42–57.

- Jauréguiberry F. (2008), « De L'usage Des Technologies de L'information et de La Communication Comme Apprentissage Créatif », *Education et Sociétés*, 22, 29–42.
- Jauréguiberry F., Proulx S. (2011), *Usages et enjeux des technologies de communication*, Paris : érès éditions.
- Jenkins H. (2013), *La culture de la convergence: des médias au transmédia*, Paris: Colin.
- Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Weigel M., Robison A. J. (2006), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jodelet D. (2003), « Représentation sociale : phénomène, concept et théorie », in Moscovici S. (Dir.), *Psychologie sociale*, Presses Universitaires de France, 363–384.
- Jouët J. (2000), « Retour critique sur la sociologie des usages », *Réseaux*, 18(100), 487–521.
- Livingstone S., Van Couvering E., Thumim N. (2005), *Adult Media Literacy: a review of the research literature*, OFCOM.
- Livingstone, S. (2008), « Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression », *New media & society*, 10(3), 393–411.
- Malone T. W. (1983), « How do people organize their desks?: Implications for the design of office information systems », *ACM Transactions on Information Systems*, 1(1), 99–112.
- Meunier J.-P., Peraya D. (2004), *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles: De Boeck.
- Moreau A., Roustit O., Chauchard E., Chabrol H. (2012), « L'usage de Facebook et les enjeux de l'adolescence : une étude qualitative », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60, 429–434.
- Norman D. A. (2002), *The Design of Everyday Things*, Basic books.
- Peyré P. (2000), *Compétences sociales et relations à autrui: une approche complexe*, Editions L'Harmattan.
- Proulx S.
 (2002), « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », *Annales des télécommunications*, 57(3-4), 180–189.
 (2015), « La sociologie des usages, et après ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 6.
- Rey B. (2006), *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles: De Boeck.
- Savolainen R. (2008), *Everyday Information Practices: A Social Phenomenological Perspective*, Scarecrow Press.
- Scallon G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles: De Boeck.
- Tardif J. (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal: Chenelière éducation.
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: ESF éditeur.

Williams R. F. (2006), « Using cognitive ethnography to study instruction », in *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences*, 838–844.