Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

THESIS / THÈSE

DOCTEUR EN INFORMATION ET COMMUNICATION

La littératie de l'écriture de soi impliquée dans les activités médiatiques mettant en jeu l'identité numérique

Haineaux, Esther

Award date:
2024

Awarding institution:
Universite de Namur

Link to publication

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.

Download date: 03. Jul. 2025

Université de Namur
Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion

Département des Sciences politiques, sociales et de la communication

La littératie de l'écriture de soi impliquée dans les activités médiatiques mettant en jeu l'identité numérique

Dissertation doctorale présentée par
Esther HAINEAUX
en vue de l'obtention du grade de Docteure en Information et Communication
Sous la direction de la Professeure Anne-Sophie COLLARD

Composition du jury

Pr. Anne-Sophie Collard (promotrice)	Université de Namur
Pr. Pierre Fastrez	Université catholique de Louvain
MCF HDR Fanny Georges	Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Pr. Natalie Rigaux (présidente)	Université de Namur
Pr. Sarah Sepulchre	Université catholique de Louvain

2023-2024

Cover design: © Presses universitaires de Namur

Cover illustration designed by Esther Haineaux with Bing Image Creator

© Presses universitaires de Namur & Esther Haineaux, 2024

Rue Grandgagnage 19

B – 5000 Namur (Belgium)

pun@unamur.be - www.pun.be

Registration of copyright: D/2024/1881/4

ISBN: 978-2-39029-194-7

Printed in Belgium.

Reproduction of this book or any parts thereof, is strictly forbidden for all countries, outside the restrictive limits of the law, whatever the process, and notably photocopies or scanning.

« Ce sont nos choix qui montrent qui nous sommes, bien plus que nos capacités. »

Joanne K. Rowling

Remerciements

Je tiens à remercier mon comité d'accompagnement qui m'a soutenue tout au long de ces nombreuses années. Merci pour vos conseils, votre bienveillance et votre confiance. Je remercie tout particulièrement ma promotrice, Anne-Sophie Collard, pour avoir guidé mes mains lors de la sculpture, à la virgule près, de cette thèse en ayant, j'en suis persuadée, déjà l'idée de ce qu'elle pourrait donner bien avant que j'y croie moi-même.

Je remercie également les membres de mon comité d'accompagnement et de mon jury. Sarah Sepulchre, pour son humanité, ses encouragements et sa passion pour l'étude des pratiques médiatiques des « vraies » gens, qu'elle transmet et qui m'ont inspirée tout au long de mes études.
Fanny Georges, pour avoir si souvent traversé les frontières afin de soutenir mon travail et pour avoir été parmi les premiers à porter son attention aux concepts scientifiques qui ont permis à cette thèse d'être ce qu'elle est.
Pierre Fastrez et ses équipes de l'UCLouvain qui m'ont toujours accueillie, au fil des éditions des Limeam et des Redmil.

Ensuite et surtout, ma famille, mes parents, sans qui je ne serais pas là aujourd'hui. Mais aussi ceux qui ne sont plus là pour voir l'aboutissement de ce travail, mais qui l'auraient, en wallon, trouvé *bin* et auraient été *très fîrs*. Merci aussi à ma sœur, pour ses encouragements, et son pragmatisme dans les moments les plus difficiles.

Je remercie aussi Anne-Catherine pour m'avoir relevée, secouée et relancée quand c'était nécessaire.

Merci aux membres du Département qui ont joué un rôle dans ce travail: Nathalie Burnay pour ses coups de pouce et conseils, Natalie Rigaux pour ses enseignements sur les sociologues qui dès le début de mes études universitaires ont éveillé en moi l'intérêt pour les sciences humaines. Merci aussi à mes adorables collègues assistants, doctorants, et scientifiques : Amélie, Céline, Élise, Simon, Fanny, Lara, Camille, Sara, Kathleen, Alyson, Carole et Jerry qui, entre deux portes ont aussi participé à ce travail.

Merci aussi aux personnes ayant accepté de participer à mes entretiens de recherche et aux étudiants qui ont alimenté mes réflexions tout au long de mes années d'assistanat.

Merci enfin aux membres des équipes des secrétariats : Virginie, Valérie, Bénédicte, Nicole et Nathan.

SOMMAIRE

Introduction 9

Remarques concernant la rédaction de ce manuscrit 17

Cadrage conceptuel 19

1. Les conceptualisations de la notion d'identité 22
2. Définir et différencier usage, pratique, activité et tâche 45
3. Le concept de compétence 52
4. Les littératies (*literacies*) 65
5. Les normes sociales 87
6. Cadrage conceptuel : synthèse 93

Méthodes 97

1. Fondements épistémologiques 99
2. Construction de l'objet de recherche et récolte des données 102
3. Méthodes d'analyse des données 118
4. Synthèse de la méthodologie mise en place 126

Analyse et Résultats 129

1. Rappel concernant les phases d'analyse 131
2. Analyse et résultats : Phase A des entretiens 132
3. Analyse et résultats : phases B et C des entretiens 167

Discussion des résultats 229

Conclusion générale 237

1. Synthèse de la démarche de recherche 239
2. Résumé des apports de la discussion 242
3. Retour sur la méthode 243
4. Pistes et perspectives 244

Bibliographie 247

Annexes 265

Guide d’entretien V1 267

Guide d’entretien V2 268

Finalités des activités d’EDS 270

Index des figures 272

Index des tableaux 273

Table des matières 275

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, 94,5 % de la population belge a accès à Internet et y passe en moyenne 5h27 de son temps quotidien (DataReportal, 2023). Près de 81 % de la population belge est active sur les réseaux sociaux et leur consacre 1h34 de son temps quotidien pour en majorité « rester en contact avec ses amis » et « occuper son temps libre » (DataReportal, 2023). Se montrer aux autres par l'intermédiaire d'une plateforme est dès lors devenu chose courante. Ces activités qui nous rendent visibles numériquement et qui font partie du quotidien concernent l'identité numérique, définie brièvement comme l'ensemble des informations disponibles numériquement à propos d'une personne. Nous nommons ces activités « écriture de soi » (EDS). Notre définition de l'EDS englobe l'ensemble des activités entreprises par les individus en ligne qui participent à l'évolution de leur identité numérique. Ces activités se déroulent via l'ensemble des dispositifs médiatiques numériques qui permettent de rendre visible l'identité des individus. L'EDS englobe une grande variété d'activités. Par exemple: la publication de photos personnelles sur des plateformes comme Instagram, la rédaction de commentaires sur des publications Facebook, l'acceptation de contacts sur LinkedIn, etc. Ces activités font l'objet d'un choix de la part de l'individu comme lorsqu'il choisit entre les deux options *liker* ou ne pas *liker* ou bien entre le fait de poster un message ou ne pas le poster. L'essence des activités d'EDS réside dans le fait qu'elles contribuent à façonner et à exprimer l'identité numérique des individus. Par ailleurs, les activités d'EDS qui font désormais partie du quotidien des individus et auxquelles ils consacrent beaucoup de temps ne sont pas neutres. Celles-ci ont des effets concrets sur la vie des individus. Ceux-ci se sentent par exemple contraints à s'adapter sans cesse à l'évolution des pratiques, à suivre les tendances des plateformes qu'il convient d'utiliser ou d'abandonner tout en faisant attention à la manière dont leurs activités seront perçues par les autres et impacteront à plus ou moins long terme leur identité numérique.

Derrière cette urgence de la société à se numériser malgré les difficultés subsistent des zones d'ombre : comment les individus parviennent-ils à s'en sortir face aux multiples injonctions qui vont de pair avec les activités d'EDS ? Comment choisissent-ils les informations personnelles qu'ils publient ? Comment savent-ils ce qu'il convient de publier à propos d'eux-mêmes ? Comment parviennent-ils, malgré leurs réticences et leurs peurs, à se rendre digitaux ? Quelles sont leurs motivations pour le faire ? L'ambition de ce travail doctoral est de répondre à ces questions et de mieux comprendre la littératie de l'écriture de soi. C'est-à-

dire la manière dont les individus apprennent, évoluent sans cesse et, deviennent capables de s'adapter à un contexte social en constant changement qui requiert de leur part qu'ils se présentent, produisent et gèrent des contenus identitaires qui les concernent ou concernent les autres individus. *In fine,* il s'agit de comprendre comment aider les individus à faire en sorte que leurs activités d'EDS s'inscrivent de manière sereine dans leur vie quotidienne et en accord avec leurs envies et leurs valeurs personnelles pour leur permettre d'adopter, selon les mots du Conseil Supérieur de l'éducation aux médias, un « regard critique » (CSEM, 2018) sur leur identité numérique et la manière dont fonctionnent les plateformes qui la médient. Étudier l'écriture de soi à partir du terrain, à partir de la perspective réelle des individus nous permet de percevoir les enjeux en termes d'opportunités pour les individus et non plus seulement les risques ou les dangers qui y sont liés. Dès lors, cette recherche sera directement utile pour les institutions et organisations actives dans la sensibilisation, l'éducation et la formation aux médias.

Au départ de notre travail doctoral, notre question de recherche était la suivante : *« Comment définir l'écriture de soi (EDS) sur Internet comme une compétence numérique et médiatique ? ».* Cependant, à mesure que notre compréhension de l'EDS s'est étoffée, nous avons trouvé que cette question de départ ne permettait pas d'approcher toute sa complexité. L'EDS ne peut en effet être totalement comprise par une approche se concentrant sur la compétence individuelle entendue comme la capacité, sanctionnée par une évaluation, d'un individu à s'adapter à une situation inédite en mobilisant des ressources dans le but d'atteindre une finalité spécifique (Le Boterf, 2008; Rey et al., 2006). Nos premiers résultats nous ont en effet permis de comprendre que l'écriture de soi n'est pas uniquement une action que les individus réalisent afin de parvenir à un but conscient qu'ils se fixent ou qui est fixé par d'autres. L'EDS est également le résultat d'actions posées dans la précipitation, liées aux émotions des individus ou le fruit d'errances pour occuper leur temps. De plus, l'écriture de soi est cadrée par un ensemble d'éléments propres au contexte social dans lequel elle s'actualise. Ce que montrera notamment notre travail de recherche, c'est qu'elle est guidée par des normes sociales émanant de groupes divers dont l'individu est membre ou non. Elle est aussi le résultat d'interprétations en cascade réalisées par les individus et les personnes qui les entourent (contacts, amis, famille, inconnus, collègues, etc.) à propos de la manière dont ils souhaitent être perçus par les autres et à propos de la manière dont il convient de s'adresser

aux autres. Dès lors, nous avons souhaité élargir notre compréhension de l'EDS et avons retenu la question de recherche suivante : « *Comment définir la littératie de l'écriture de soi impliquée dans les activités médiatiques mettant en jeu l'identité numérique ?* ».

Cette question de recherche s'intéresse à la littératie de l'EDS, c'est-à-dire à l'ensemble des éléments (contextuels, individuels, etc.) qui modifient les pratiques des individus. Notre travail s'intéresse dès lors aux pratiques des individus concernant leur identité numérique, à ce qu'ils font au quotidien et au sens qu'ils donnent à leurs pratiques. Pour répondre à cette question de recherche, nous avons élaboré un cadre conceptuel ancré dans deux champs théoriques qui s'interpénètrent et se complètent : les identités (approche sociale de la construction individuelle) et les littératies (approches de la littératie comme compétences et de la littératie comme pratiques). Ce double positionnement, au carrefour entre une approche individuelle et une approche sociale de notre objet sera le nôtre tout au long de ce travail. Nous étudierons les pratiques d'EDS des individus selon deux perspectives différentes mais complémentaires. Premièrement, la perspective de la littératie envisagée comme ensemble de compétences. Cette manière d'envisager la littératie est centrée sur l'individu et l'analyse détaillée de ses activités. Ensuite, nous envisagerons la perspective de la littératie comme ensemble de pratiques. Cette optique, plus systémique, s'intéresse à la manière dont le contexte social imprègne et construit les activités individuelles.

Ce travail a donc une double ambition scientifique : (1) définir les contours de l'écriture de soi par une meilleure compréhension des activités qu'elle englobe et du contexte dans lequel celles-ci s'actualisent et (2) contribuer aux niveaux théorique et méthodologique à la définition de la littératie d'écriture de soi en tant qu'ensemble de compétences, mais aussi comme un ensemble de pratiques sociales participant à la construction de l'identité numérique.

Pour parvenir à répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de partir des pratiques d'EDS réelles des individus. Afin de mieux les comprendre, nous avons opté pour une méthode hybride, à la fois inductive et déductive. La recherche s'est dès lors construite de manière itérative au gré de phases d'élaboration théorique et de phases d'entretiens réalisées auprès de personnes actives sur les réseaux sociaux.

Le présent travail est divisé en quatre grandes parties. La première est consacrée au cadrage conceptuel et reprend l'ensemble des théories nous ayant permis de construire la compréhension de notre objet de recherche. Le chapitre 1 présente les approches de la notion d'identité en débutant par ses acceptions classiques : l'identité en conflit et crises, l'identité comme construit social et la reconnaissance par autrui comme nécessaire à la construction identitaire de l'individu. Ensuite, nous abordons les concepts d'identité numérique et d'identité narrative. Le chapitre 2 démêle les notions d'usage, pratique, activité et tâche utiles à la compréhension du concept de compétence abordé dans le chapitre 3. Le quatrième chapitre consacré au cadrage conceptuel aborde, autour de la notion de littératie, les littératies médiatique, informationnelle, numérique, multimodale, « trans » et « méta » et présente l'approche de la littératie comme pratiques. Enfin, le chapitre 5 est consacré aux concepts de groupe social, norme sociale et valeur.

La deuxième partie de cette thèse présente l'ensemble des méthodes adoptées pour la construction de cette recherche. Le premier chapitre de cette partie traite des fondements épistémologiques de ce travail et est suivi d'un point concernant la construction de notre objet de recherche et la récolte des données. Le chapitre 2 détaille les méthodes d'analyse des données.

La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats de nos analyses et à leur interprétation. Cette partie est organisée en deux chapitres. Le premier chapitre de cette partie, mené selon l'approche de la littératie comme compétences, présente les analyses et résultats de la phase A des entretiens. Il détaille les données recueillies à propos des activités et dimensions liées à l'EDS. Il propose un modèle de compétences sous la forme d'une représentation matricielle articulant les activités d'EDS et les dimensions des situations dans lesquelles elles s'actualisent. Ce chapitre propose également une seconde présentation matricielle permettant de mieux comprendre les activités d'EDS en détaillant qui en est à l'origine, qui en est l'objet et de qui elles modifient l'identité numérique. Le chapitre 2, mené selon l'approche de la littératie comme pratiques, détaille en cinq axes l'ensemble des résultats issus des phases B et C de notre travail empirique. Ce chapitre débute par l'axe « règle et norme » qui reprend les données se rapportant au caractère normatif des activités d'EDS. Il aborde notamment la manière dont l'individu repère les normes sociales encadrant l'EDS, comment il s'y conforme et les sanctions qui y sont liées. Le deuxième axe de résultat,

« EDS et groupe social », rassemble les données concernant le rôle des groupes d'appartenance dans l'EDS. Le troisième axe reprend toutes les informations apportant un éclairage sur les activités d'EDS et ce qui les modifie. Le quatrième axe reprend les données évoquant la manière dont l'individu perçoit les autres et l'implication de cette perception sur l'EDS. Enfin, l'axe « Identité numérique » reprend les données apportant un éclairage nouveau à la compréhension du concept d'identité numérique.

La dernière partie de ce travail reprend la discussion des résultats et montre comment ceux-ci amènent à faire évoluer la compréhension de notre cadre théorique. Cette partie se poursuit avec l'ensemble de nos conclusions, revient sur la synthèse de la démarche suivie dans notre recherche et présente la réponse à notre question de recherche. Nous terminons par des perspectives de développements ultérieurs.

REMARQUES CONCERNANT LA RÉDACTION DE CE MANUSCRIT

Ce travail a été rédigé selon les règles linguistiques « classiques » et non selon les règles de l'écriture inclusive. Cependant, il ne faut pas y voir un acte militant de la part de son autrice qui avoue ici simplement ne pas (encore) maîtriser les règles de l'écriture inclusive. De même, ce manuscrit comporte de nombreuses références au terme latin *ego* pour désigner « la personne » ou « l'individu », il est à entendre comme désignant à la fois un individu de sexe masculin ou féminin. En bref, une individualité, une personne, un être humain. Enfin, pour plus de lisibilité et pour éviter de dénaturer les propos par une traduction, les citations en anglais sont reprises dans le texte sans modifications.

CADRAGE CONCEPTUEL

Comme nous l'avons explicité dans l'introduction, l'objectif de ce travail est de mieux comprendre l'écriture de soi (EDS) par l'étude des pratiques. Pour ce faire, nous allons développer dans cette partie les concepts et notions indispensables à l'élaboration de notre objet d'étude.

Nous nous intéresserons tout d'abord à notre objet, l'identité, en débutant par ses acceptions classiques jusqu'au concept d'identité numérique. Étant donné que notre positionnement méthodologique est d'observer des pratiques d'EDS, nous poursuivrons l'explication avec le concept de « pratique » et une clarification des termes d'usage, activité et tâche qui lui sont proches. Ensuite, car derrière les pratiques observées, il y a un enjeu d'apprentissage, l'idée d'évoluer en tant que membre d'un collectif et en tant qu'individu, nous nous intéresserons à l'approche de la littératie compétence. Nous aborderons les éléments définitoires de la notion dans le domaine des sciences de l'éducation et le monde professionnel et montrerons en quoi l'action compétente est personnelle (liée à l'identité individuelle). Ensuite, nous préciserons encore davantage le concept de compétence en l'ancrant dans le champ de recherche des littératies et plus particulièrement des littératies médiatique, informationnelle, numérique et multimodale.

Ensuite, après avoir caractérisé l'approche ontologique de la littératie comme pratiques, nous poursuivrons avec un point sur les concepts de groupe social, norme sociale et valeur afin de mieux comprendre les motivations à agir des individus et le cadre dans lequel ils agissent.

1. Les conceptualisations de la notion d'identité

Ce chapitre vise à mieux cerner notre objet de recherche en étudiant les questions liées à l'identité. Étant donné que nous cherchons à définir ce qu'est « l'écriture de soi », il nous paraît en effet nécessaire d'étudier tout d'abord ce qu'est le « soi ». Pour cette raison, nous débuterons, notre examen des éléments clés constituant la définition de l'identité par son acception dans le langage courant. Nous poursuivrons par sa définition dans le champ de la psychologie avec les travaux de Sigmund Freud et Erik Erikson. Viendront ensuite les conceptions interactionnistes des sociologues Georges Herbert Mead et Erving Goffman et la vision du philosophe Axel Honneth. Ensuite, nous étudierons la question identitaire en lien avec les plateformes numériques qui sont celles qui nous intéressent dans ce travail de thèse. Nous travaillerons donc la notion d'identité numérique. Enfin, nous relierons ces notions d'identité et d'identité numérique avec la production d'autopublications et aborderons donc la notion d'identité narrative.

1.1. Identité

Le concept d'identité est une notion qui a fait, et fait toujours, l'objet de nombreuses publications scientifiques[1] émanant de domaines variés. Ce concept reste tout de même ardu à définir tant chaque discipline, chaque chercheur et même le langage courant en donnent des acceptions différentes et parfois même totalement opposées.

Selon le Centre Commun de recherche (JRC) de la Commission européenne, le terme « *identity* » apparaît à la fin du XVIe siècle dans la langue anglaise et est aujourd'hui l'un des 1000 mots les plus couramment utilisés (European Commission. Joint Research Centre., 2018, p. 15). L'encyclopédie Larousse en ligne donne cette définition étonnamment courte de l'identité: « Caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe, qui fait son individualité, sa singularité » (Larousse, 2017). Cette première définition est en opposition complète avec la manière dont le concept d'identité est défini par les chercheurs qui, au XXe siècle fondent au contraire leur acception de l'identité sur les idées de construction et d'évolution.

[1] Le moteur de recherche *Google Scholar* renvoie, par exemple, plus d'un million de résultats au mot clé « identité » et plus de 4 millions de résultats pour le pendant anglais.

L'identité en conflit et crises

Sigmund Freud est l'un des premiers chercheurs à approcher le concept d'identité en psychologie (Baudry & Juchs, 2007, p. 159). Pour le psychanalyste, l'identité (même s'il n'emploie pas directement ce mot) se construit grâce à l'identification et dans le conflit. C'est en s'identifiant à d'autres que l'individu se construit : « L'identification permet de concevoir l'individu comme un processus, continuel et mouvant, ouvert sur son environnement social. [...] L'identité était non pas un donné préalable, mais se constituait jour après jour par des identifications » (Kaufmann, 2019, p. 25).

Pour Freud, l'identité se construit également dans une bagarre incessante entre les trois éléments présents en l'être humain : le Ça, le Moi et le Surmoi. Ainsi, pour la tradition freudienne, l'identité d'un individu s'envisage à la fois par rapport à *alter*, dans l'identification, et au sein même de la personne (*ego*).

Dans les années cinquante, le psychanalyste Erik Erikson s'inspire de la théorie freudienne pour aborder le concept d'identité. C'est lui qui va populariser le concept dans la psychologie. Pour Erikson, l'identité se construit lors de ce qu'il appelle des « crises », le terme étant « synonyme de tournant nécessaire, de moment crucial dans le développement lorsque celui-ci doit choisir entre des voies parmi lesquelles se répartissent toutes les ressources de croissance, de rétablissement et de différenciation ultérieure » (Erikson, 1972, p. 11). Ces crises se produisent tout au long de la vie et notamment lors des huit étapes du développement psychosocial définies par Erikson. Parmi ces étapes de développement de la personnalité, la cinquième, celle de l'adolescence constitue un moment à part :

> « L'adolescence est un moratoire psychosocial : une période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne – une identité – autour d'un ensemble unifié de valeurs. La confiance acquise au cours des stades précédents en son identité, en sa valeur sociale et en sa continuité, conditionne l'accès à une « identité assumée » du moi et permet l'accomplissement de « la promesse tangible d'une carrière » » (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 6).

Dès lors, pendant la parenthèse de l'adolescence, l'individu expérimente différents rôles sociaux qu'il questionne. De ce questionnement, de ce travail de synthèse (Lannegrand-Willems, 2012, p. 315) résulte la conception eriksonienne de l'identité comme un mélange d'éléments anciens issus du passé de l'individu, de son présent et de ses attentes pour le futur. Pour Erikson, l'identité est également une structure hiérarchisée comprenant trois éléments en interaction : l'identité du moi (*ego identity*), l'identité personnelle et l'identité sociale (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 2). L'identité du moi permet à l'individu de développer un sentiment de cohérence : il se comprend comme un tout. L'identité personnelle constitue l'interaction du soi et du contexte, ce que l'individu montre de lui-même (valeurs, croyances, etc.) aux autres et est permise par la similitude et la continuité :

> « Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude-avec-soi-même (*selfsameness*) et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace [c'est-à-dire : son ipséité] et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité » (Erikson, 1972, p. 49).

L'identité sociale est le sentiment de solidarité qui découle de la place occupée par l'individu dans un groupe social. L'individu intègre les idéaux du groupe auquel il appartient. Ce sentiment est permis par la différenciation (le groupe auquel j'appartiens est différent, et meilleur, des autres) et l'intégration. En sociologie, l'intégration est définie comme « le processus par lequel l'individu prend place dans une société, par lequel il se socialise. Ce processus équivaut à apprendre les normes et valeurs qui régissent le corps social » (Paugam, 2018, p. 77).

Alors que pour Freud l'identité se construit dans le conflit interne, pour Erikson, l'identité est donc davantage liée à l'interaction entre l'individu et l'environnement social auquel il appartient. Par un travail de mise en cohérence intime, en partie rendu possible par la société, l'identité se construit, elle résulte des interactions entre le moi et son environnement social. C'est également de cette manière que les sociologues envisagent l'identité, comme se construisant dans l'interaction.

L'identité se construit dans le jeu des interactions

Pour les sociologues George Herbert Mead et Erving Goffman, l'identité est le résultat d'un processus, elle se construit progressivement à travers les interactions sociales (Goffman, 1973b; Mead, 1963). Pour Mead, les interactions sociales permettent aux individus d'incarner des rôles, des altérités qu'il nomme « soi ». Ces différents « soi » incarnés en interaction, l'individu les organise en lui-même, « moi », comme s'il organisait une sorte de dressing imaginaire composé de différents costumes, rôles : « le soi quand je fais un achat chez le boulanger », « le soi quand je réponds à mon patron », etc.

> « Le soi se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance, mais apparaît dans l'expérience et l'activité sociales. Il se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés » (Mead, 1963, p. 115).

Pour le sociologue français Francis Jauréguiberry, le « moi » d'Herbert Mead est « le résultat d'un travail, sans cesse renouvelé par l'individu, de mise en cohérence interne de ses différentes faces externes constituées par ses relations sociales » (Jauréguiberry, 2000, p. 138). Le processus de construction du « moi » est donc très fortement dépendant de l'environnement social de l'individu qui au fil des interactions avec ses semblables apprend qu'il existe « des soi possibles et d'autres pas » (Jauréguiberry, 2000, p. 139).

La vision goffmanienne de l'identité est elle aussi profondément liée à l'interaction. D'ailleurs, Erving Goffman envisage l'identité comme le produit de chaque interaction à laquelle participe un individu à chaque fois qu'il endosse un rôle et l'adapte « aux rôles que jouent les autres personnes présentes qui constituent aussi le public » (Goffman, 1973b, p. 9). Comme le synthétise Natalie Rigaux, pour cet auteur, « C'est la situation qui définit l'identité plus que des caractéristiques intrinsèques de l'individu qu'il « emmènerait » partout avec lui. Dès lors, puisque les interactions où s'engage l'individu sont multiples, l'identité est elle aussi multiple » (Rigaux, 2008, p. 94). Ainsi, la vision de l'identité de Goffman est davantage éphémère, celle-ci n'existant que le temps de l'interaction. La référence au temps nous paraît importante pour définir notre objet de recherche qui s'ancre dans des pratiques numériques dont la pérennité pose souvent question. Un autre élément essentiel des interactions pour Goffman est le fait qu'elles soient ritualisées. Les rituels d'interaction sont pour Goffman une

sorte de code de conduite négocié entre les interactants : « Il existe une relation rituelle dès lors qu'une société impose à ses membres une certaine attitude envers un objet, attitude qui implique un certain degré de respect exprimé par un mode de comportement traditionnel référé à cet objet. » (Goffman, 1974, p. 51). Pour cet auteur, la règle la plus importante de ce code de conduite est double : éviter de perdre la face et préserver la face d'autrui (Goffman, 1974, p. 17; Rigaux, 2008, p. 69). La face d'un individu étant pour Goffman « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p. 9). Les rites d'interaction contribuent donc à définir le rôle (soi) endossé par chaque interactant dans la communication. Ainsi, comme pour Mead, l'identité est pour Goffman à rechercher dans l'interaction avec autrui. « L'identification respective (de soi par autrui et d'autrui par soi) apparaît comme l'un des enjeux fondamentaux de l'interaction qui comporte toujours le risque de ne pas se voir confirmer l'identité que l'on revendique et par là de « perdre la face » (Lipiansky, 1990, p. 175). L'identité endossée par les interactants est, pour Goffman, négociée, c'est-à-dire que chacun se définit en fonction de l'autre : un professeur se définissant en fonction des étudiants, un vendeur en fonction du client, etc. Pour Goffman, cité par Alexandre Coutant, « L'individu doit compter sur les autres pour compléter un portrait de lui-même qu'il n'a le droit de peindre qu'en partie » (Coutant, 2011, p. 56).

Dans *La mise en scène de la vie quotidienne*, le vocabulaire utilisé par Erving Goffman pour expliciter la manière dont chacun se construit grâce et devant les autres, est emprunté à celui du théâtre. « Dans la vie réelle, les trois partenaires (de l'interaction) se ramènent à deux ; une personne adapte le rôle qu'elle joue aux rôles que jouent les autres personnes présentes qui constituent aussi le public » (Goffman, 1973b, p. 10). Ce faisant, l'acteur, s'adapte au jeu de ses interlocuteurs et suit des règles partagées dans le but de préserver sa face et celle des autres. Cette manière d'envisager la présentation de soi accompagnera notre travail tout au long de son développement, et ce, bien que l'œuvre d'Erving Goffman n'ait jamais eu pour objet l'étude des représentations virtuelles.

À propos de la notion de public, notons qu'en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), et plus particulièrement dans les études de réception, celle-ci est l'objet de difficultés liées à sa compréhension en anglais et en français : « traditionnellement, une question de vocabulaire parasite le dialogue international sur les publics médiatiques ; par

exemple, la terminologie anglo-saxonne « *audience* » renvoie à l'acception francophone de « public », tandis que l'audience hexagonale désigne la mesure quantitative des usagers des médias » (Ségur, 2009, p. 2). Aussi, en SIC, l'acception du terme public désigne tantôt un groupe de personnes, des spectateurs, tantôt les statistiques des études d'audience.

La reconnaissance de l'identité dans la lutte avec alter

Le philosophe et sociologue allemand Axel Honneth a lui aussi une conception intersubjective de l'identité :

> « De façon générale, la formation de l'identité individuelle s'accomplit au rythme de l'intériorisation des réactions adéquates, socialement standardisées, à l'exigence de reconnaissance auxquelles le sujet est exposé : l'individu apprend à s'appréhender lui-même à la fois comme possédant une valeur propre et comme étant un membre particulier de la communauté sociale dans la mesure où il s'assure progressivement des capacités et des besoins spécifiques qui le constituent en tant que personne grâce aux réactions positives que ceux-ci rencontrent chez le partenaire généralisé de l'interaction » (Honneth, 2004, p. 134).

Ainsi, pour Honneth cité par Granjon : « un sujet ne peut prendre conscience de lui-même que dans la mesure où il apprend à considérer sa propre action dans la perspective d'une seconde personne » (Granjon, 2012, p. 111). Honneth ajoute donc une dimension supplémentaire à l'acception de l'identité comme produite dans l'interaction. Pour lui, l'identité est également en lien avec le concept de reconnaissance. C'est en effet une fois que ses besoins de reconnaissance sont rencontrés que l'individu se réalise (Basaure, 2011, p. 341). Pour le chercheur allemand, la réalisation de soi passe en effet par les trois sphères normatives de la reconnaissance que sont l'amour, le droit et la solidarité. Au sein de ces trois sphères, l'individu acquiert, par la lutte pour la reconnaissance, confiance en soi, dignité et estime de soi.

Dans ces différentes luttes pour la reconnaissance, l'individu est en constant dialogue avec les autres (*alter*) qui constituent un élément clé de la construction de son identité. Ainsi, dans la sphère de l'amour, lieu de la première lutte pour la reconnaissance pour Honneth, l'enfant

apprend à se différencier de sa mère, passant de la symbiose initiale à la dépendance relative et s'affirme comme un être indépendant. Dans la sphère du droit, l'individu, membre d'une société, comprend qu'il possède des qualités et des droits semblables à ceux des autres (*alter*) membres de la société à laquelle il appartient. Enfin, dans la sphère de la solidarité, c'est la reconnaissance des capacités et qualités spécifiques de l'individu en tant que membre d'un groupe qui lui permet d'accéder à l'estime de soi.

Alter est donc l'un des artisans clés de l'identité qui repose, pour l'anthroposémioticienne française Béatrice Gallinon-Mélénec, sur un double processus d'affirmation de la similarité et de la différence : « L'identité sociale et psychique se construit progressivement en tentant de se situer entre similitude et différence. Elle est "processus d'objectivation" (l'individu souhaite être reconnu dans sa différence) "et d'appropriation" (il souhaite être semblable à d'autres humains) » (Galinon-Mélénec, 2015, p. 32). Comme synthétisé dans sa thèse par la chercheuse britannique Poppy Frances Gibson: "*it is through the relationships with others, the interactions with others, and the experiences shared with others that identities shape, form and change. The 'other' here becomes key*" (Gibson, 2018, p. 27). Ce rôle clé évoqué par la chercheuse nous paraît encore plus important lorsqu'il se joue sur les scènes numériques du Web 2.0 qui font l'objet de notre travail, car sur ces plateformes, *ego* et *alter* sont en dialogue et s'observent en permanence, la « surveillance interpersonnelle » (Cardon, 2009, p. 61) y est quotidienne. Pour cette raison, après un rapide historique de l'évolution des plateformes numériques en lien avec la manière dont elles ont modifié nos interactions et donc, la construction de notre identité, nous abordons ci-après le concept d'identité numérique (*digital identity* pour les chercheurs anglophones).

1.2. Identité numérique

Les changements induits par la numérisation des interactions

Jusqu'à présent, nous avons présenté la manière dont l'identité est définie par les chercheurs ayant travaillé sur les moments de « co-présence physique » (Denouël, 2014, p. 223), les interactions dites « hors-ligne » ou en « face à face ». Or, notre objet d'étude concerne des situations se déroulant à travers une médiation numérique sans coprésence physique. Pour cette raison, intéressons-nous à présent aux modifications amenées par la numérisation aux interactions.

Dans son livre *Personal connections in the digital age* (2015), la chercheuse américaine en communication Nancy K. Baym retrace le rôle joué par les médias digitaux et les dispositifs techniques sur nos relations interpersonnelles. À l'aide de sept concepts (*interactivity, temporal structure, social cues, storage, replicability, reach* et *mobility*), Baym explique en quoi les médias digitaux modifient les interactions, et donc les possibilités de manifestation de l'identité, par rapport aux interactions « classiques » en face à face (Baym, 2015, p. 7).

Tout d'abord, pour Baym, l'interactivité (*interactivity*) peut à la fois être sociale, lorsqu'elle permet aux individus d'échanger entre eux, technique, lorsque l'individu a la possibilité de modifier le dispositif technique grâce à son interface (par exemple lorsqu'un utilisateur modifie la sonnerie de son téléphone portable) et textuelle lorsqu'elle désigne les interactions entre l'individu (lecteur, auteur, auditeur) et les textes. Connecté, l'individu interagit donc à plusieurs niveaux qui structurent son identité.

Le deuxième concept proposé par Baym, la structure temporelle (*temporal structure)* permet de distinguer les interactions en fonction de leur caractère synchrone ou asynchrone. L'asynchronicité permise par les communications numériques modifie la manière dont les individus se présentent aux autres. Désormais, ces derniers ont le temps de se présenter de manière stratégiquement réfléchie (Baym, 2015, p. 9).

La quantité d'indices sociaux (*social cues*) disponibles constitue le troisième élément permettant de décrire les interactions sur les plateformes numériques. Les interactions numériques sont plus pauvres en indices que les interactions en face à face (qui fournissent par exemple des renseignements sur le contexte physique, les mouvements du corps, les regards, etc.). Cependant, en ligne, la rareté des *social cues* offre aux individus de nouvelles possibilités liées à la présentation de leur identité (jeux identitaires, anonymat, etc.).

Le stockage (*storage*) et la réplicabilité (*replicability*) distinguent également les interactions numériques des interactions en face à face. En effet, contrairement aux interactions en face à face, les échanges numériques et donc, les identités, peuvent être conservés plus ou moins longtemps, reproduits et modifiés. La mobilité (*mobility*) des dispositifs techniques (smartphones, tablettes, etc.) rend possible le maintien d'interactions en tous lieux et sans discontinuité. Enfin, la numérisation des interactions implique également un élargissement de la taille des publics auxquels les individus peuvent s'adresser (*reach*) et se lier.

Les sept éléments proposés par Nancy Baym nous permettent de comprendre comment les interactions sociales sont modifiées par leur numérisation. Dès lors, nous retenons que les interactions numérisées se déroulent entre l'individu (*ego*) et les autres (*alters*), mais également entre *ego* et les objets techniques qu'il utilise et entre *ego* et les textes qu'il produit ou consomme. Nous retenons également qu'une fois médiées par le numérique, les interactions se déroulent dans un temps, face à des publics et dans des espaces élargis où les jeux identitaires sont facilités.

Tenant compte de l'évolution des interactions, la manière d'envisager l'identité et de la problématiser par les chercheurs a elle aussi évolué. Elle est marquée par la théorie de Fanny Georges qui décrit la composition de l'identité numérique en trois dimensions. En nous appuyant sur son modèle, nous examinerons la question de l'intimité et de l'extimité. Ensuite, nous aborderons plusieurs études évoquant les pratiques et stratégies des internautes dans la gestion de leur *privacy*[2] et la manière dont ils se rendent visibles aux autres. Après cela, nous aborderons la vision de Louise Merzeau qui, en 2008, attirait l'attention sur la nécessité de rendre les internautes à même de pouvoir gérer leurs « traces » numériques. Nous terminerons ce point en abordant la manière dont les *Big data* et les algorithmes ont modifié la perception de l'identité numérique pour se diriger vers l'idée d'une identité algorithmique.

L'identité numérique en trois dimensions

Un premier élément nous permettant de définir l'identité numérique nous est fourni par Fanny Georges et son concept d'identité numérique en trois dimensions. Dans ce travail, la chercheuse montre en quoi les plateformes exercent une influence sur les identités en ligne. Pour elle,

> « Dans la communication médiée par ordinateur se tisse un dispositif identitaire entre deux acteurs principaux : l'utilisateur et le Système. L'utilisateur crée un premier ensemble de signes déclaratifs (la représentation de soi ou identité déclarative) : il saisit des informations dans le cadre proposé par le Système. Ce premier ensemble fait l'objet d'un traitement par le Système, qui valorise

[2] Entendue comme la protection de la vie privée et des données personnelles

> les activités de l'utilisateur (identité agissante) et certaines composantes de son profil (identité calculée) » (Georges, 2009, p. 172).

1. L'identité déclarative

Pour Fanny Georges, « L'identité déclarative est une description de la personne par elle-même » (Georges, 2008, p. 3), pour Louise Merzeau, elle est un « choix conscient de traits pertinents (photo, préférences sexuelles ou politiques, etc.) » (Merzeau, 2009, p. 4). L'identité déclarative est ce que l'utilisateur dit de lui-même au dispositif. Ainsi, elle varie entre deux continuums : le réalisme et la quantité. L'identité déclarative peut être réaliste, fictionnelle ou bien « ni vraie ni fausse » (Georges, 2008, p. 3). Dans le cas des réseaux sociaux, l'identité déclarative se retrouve par exemple dans les données renseignées par l'individu dans son profil : prénom, nom, emploi, etc. Traditionnellement, ces données sont réalistes (*Facebook* étant d'ailleurs très fort à ses débuts pour détecter les faux prénoms ou noms et n'autorisait par exemple pas aux Pocahontas, Cendrillon ou Océan de s'inscrire ce qui, désormais, est autorisé…). Dans les forums de discussion tels que ceux étudiés notamment par France Vachey, l'identité déclarative est plus fictionnelle : on y écrit des choses, mais à propos d'une identité fictive, d'un personnage (Vachey, 2011). Sur les différentes plateformes en ligne, la quantité d'informations de nature déclarative peut être grande (dans le cas par exemple des blogs de type « journal intime ») ou infime (une simple adresse électronique dans le cas de certains jeux en ligne ou applications).

2. L'identité agissante

L'identité agissante est la « trace temporaire d'une autre action, elle se compose de la mention des activités communautaires ou personnelles dans le monde virtuel » (Georges, 2008, p. 3). Elle prend la forme d'un relevé des activités sur lequel l'internaute n'a pas de prise. Parfois, l'identité agissante est accompagnée de détails temporels : « le 9 août X a aimé la vidéo de Y ». Le caractère temporaire de l'identité agissante est assez variable en fonction des plateformes. Ainsi, Facebook, par exemple, gardera très longtemps (indéfiniment sans doute, si l'utilisateur ne les efface pas) la trace des activités de l'utilisateur dans son profil. Les notifications propres aux réseaux sociaux sont autant de traces de cette identité agissante.

3. L'identité calculée

« L'identité calculée se compose de variables produites par un calcul du système » (Georges, 2008, p. 3). Il s'agit en quelque sorte d'une mise en chiffres de l'individu sur laquelle celui-ci n'a aucune prise et qui crée, selon Georges, des classements entre les internautes. C'est le cas sur TripAdvisor, Airbnb, Facebook, etc. qui classent les profils en fonction de leur activité, de leur fiabilité ou autre : « En quantifiant la présence, la visibilité, la notoriété de l'utilisateur, l'identité calculée effectue plus ou moins explicitement des comparaisons (classements) ; elle développe une importance démesurée du chiffre dans le système identitaire » (Georges, 2008, p. 4). Cette importance du chiffre dans l'identité numérique encourage l'individu connecté à être actif, se manifester et interagir pour « maintenir l'existence de sa représentation » (Georges, 2008, p. 4).

Les trois dimensions de l'identité numérique décrites par Fanny Georges nous permettent d'aborder d'autres questions étudiées par la recherche concernant l'identité numérique. Tout d'abord, la dimension de l'identité déclarative pose la question de ce que l'utilisateur accepte de livrer de lui-même. Ensuite, vient la question de la manière dont l'individu connecté s'y prend pour se montrer aux autres. Pour répondre à ces deux questions, l'une concernant le « Pourquoi se montrer ? », et l'autre s'intéressant au « Comment se montrer ? », débutons par les travaux de Serge Tisseron sur le rapport existant entre intimité et extimité et la théorie du don et contre-don de Marcel Mauss. Les recherches de Francis Jauréguiberry sur les « manipulations de soi » et de Dominique Cardon sur le design de la visibilité suivront.

Pourquoi se montrer ?

Intimité et extimité

Dans un article de 2011, le psychiatre Serge Tisseron rappelle que dès les premiers mois de la vie d'un être humain, le besoin de se montrer est fondamental et contribue au sentiment d'exister. Le désir d'intimité apparaît plus tard, lorsque le bambin découvre « les possibilités et les plaisirs de la dissimulation » (Tisseron, 2011, p. 84). Pour le chercheur, intimité et présentation de soi s'articulent et sont au cœur du lien social. « L'intimité […] est ce qu'on ne montre à personne, ou seulement à quelques « intimes » […] Mais l'intimité comporte aussi une autre dimension : ce que chacun ignore sur lui-même. » L'extimité est, quant à elle, « le processus par lequel des fragments du soi intime sont proposés au regard d'autrui afin d'être validés. […] le désir d'extimité est inséparable du désir de se rencontrer soi-même à travers

l'autre et d'une prise de risques » (Tisseron, 2011, p. 84). Pour Tisseron, l'intimité est une condition nécessaire à l'extimité. L'individu se dévoile s'il sait qu'il peut également se cacher.

Par ces différents éléments, nous comprenons que le besoin de se déclarer (pour reprendre le vocable utilisé par Fanny Georges) et se montrer aux autres explique pourquoi les internautes fournissent des informations qui les concernent aux plateformes qui, par la suite, les agrègent et créent des profils utilisateurs. Nous comprenons également que le succès des réseaux socionumériques tient en partie au fait qu'ils permettent aux internautes de satisfaire leur désir d'intimité. Les paramètres de confidentialité, l'anonymat ou le pseudonymat, le choix des publics ayant accès aux informations sont autant de moyens pour les individus de se cacher voire de se dissimuler complètement.

Don et contre-don

La théorie du don/contre-don élaborée par l'anthropologue français Marcel Mauss est un autre élément nous permettant de comprendre pourquoi les individus acceptent de se livrer sur le web. Cette théorie représente pour Mauss les règles de l'échange social. Pour lui, un don est toujours accompagné de ce qu'il appelle un « contre-don » et la logique du don et la triple obligation de donner, recevoir et rendre, représentent les règles de l'échange social. Dès lors, pour Mauss, lorsqu'une personne fait un don, il n'est pas entièrement altruiste, car il est un moyen d'obtenir quelque chose en retour, un contre-don.

Dans sa thèse de doctorat en Management, Alya Mlaiki a étudié les types de dons auxquels se livrent les individus sur les plateformes de socialisation et a proposé une classification des types de dons sur les réseaux sociaux selon deux axes : l'axe du contenu qui différencie les informations concernant l'individu (en fait, l'identité déclarative pour Fanny Georges) et les informations d'ordre général. « Le don informationnel est moins « impliquant », car il concerne les échanges de tous types de contenus et d'informations en ligne, partages de vidéos ou d'articles numériques... Il rentre dans la catégorie des dons puisque lui aussi est fait à titre gracieux » (Mlaiki, 2012, p. 200). Le deuxième axe est celui de l'étendue et concerne le destinataire du don : une personne précise (*one to one*) ou plusieurs personnes (*one to many*). Pour Mlaiki, les interactions sur le web s'expliquent par la logique du don et contre-don :

> « Le « don personnel » est tout ce qu'une personne peut confier sur elle-même en ligne ou toute manifestation d'intérêt vis-à-vis des

> autres membres du réseau. Il est gratuit vu que la personne en question n'est point obligée de partager des points de vue en ligne. Le don informationnel […] explique le besoin du donateur d'affirmer son existence (« Je partage donc je suis. »), mais surtout sa façon de faire partie d'une communauté : ne donne-t-il pas à un tiers collectif ? Ce comportement obéit au principe de la réciprocité élargie, vu que ce donateur s'attend implicitement (et sans l'exprimer clairement) à recevoir des contre dons en compensation » (Mlaiki, 2012, p. 200).

Dès lors, pour Mlaiki, la dynamique du don est au cœur du fonctionnement des réseaux sociaux. Celle-ci nous permet également de répondre à la question « Pourquoi se montrer ? » que nous examinons dans ce point. Si l'individu se livre (donne) c'est afin d'obtenir quelque chose en retour. Il est intéressant de noter que les plateformes de réseaux sociaux proposent plusieurs manières à leurs utilisateurs de donner et donner en retour. Facebook propose par exemple, lors de son anniversaire, d'ouvrir une cagnotte afin de récolter des fonds pour une œuvre de charité. Lorsque la cagnotte est clôturée, l'utilisateur ayant récolté les fonds peut afficher le montant récolté et le nom de ceux qui ont donné.

Après avoir examiné deux réponses à la question « Pourquoi se montrer ? », nous examinons dans le point suivant la question du « Comment se montrer ? ».

Comment se montrer ?

Les manipulations de soi

L'apparition du web relationnel au début des années 2000 s'accompagne d'une possibilité nouvelle : celle de pouvoir échanger sous couvert d'anonymat, sans co-présence physique et de manière asynchrone. Cette possibilité offerte par les premières plateformes de communication en ligne permet selon Francis Jauréguiberry « un type d'action totalement inédit : celui de la manipulation identitaire à laquelle un individu va pouvoir se livrer en superposant une identité virtuelle à son identité réelle, une identité fantasmée à son identité sociale » (Jauréguiberry, 2000, p. 136). Jauréguiberry insistait alors sur les conséquences potentiellement néfastes liées à la manipulation identitaire permise sur le web à laquelle il

voit deux issues : « l'enfermement dans le virtuel *à cause du réel social* ou, à l'inverse, le questionnement du réel *à cause du virtuel* » (Jauréguiberry, 2000, p. 140).

Dans la première possibilité, le réel social ne satisfait pas l'internaute et celui-ci préfère le fuir sur les terrains virtuels. Dans le deuxième cas, c'est parce que le virtuel permet de nouvelles expérimentations que le réel est vécu différemment. On le comprend, les « manipulations de soi » évoquées par Jauréguiberry ne sont que l'une des réponses possibles à la question « Comment les individus se montrent-ils ? » qui nous intéresse dans ce point. Certes, il existe des possibilités de se cacher ou de tester des identités, mais, à côté de ces pratiques, les internautes contemporains ont également développé d'autres manières de se présenter, de se « *designer »* en fonction des possibilités offertes par les plateformes qu'ils choisissent d'utiliser.

Le design de la visibilité

Dans son article « le design de la visibilité » publié en 2008, Dominique Cardon note que les individus utilisent de nombreux signes pour manifester leur identité en ligne (statuts, vidéos, selfies, réseaux de contacts, etc.). Ce faisant, les internautes coproduisent leur identité numérique en usant de tactiques dans le cadre des affordances des plateformes utilisées. Le chercheur met au jour cinq modèles de visibilité créés par les plateformes : le paravent, le clair-obscur, le phare, le post-it et la *lanterna magica*.

Le modèle du paravent correspond aux plateformes qui préservent « l'identité des participants d'un excès d'exposition en la codant dans un système de catégories qui est uniquement accessible à travers un moteur de recherche par critères ». Sur ces plateformes (l'auteur donne l'exemple des sites de rencontre), les individus utilisent un pseudo, se dissimulent derrière une fiche signalétique reprenant plusieurs critères et leur réseau relationnel n'est pas visible pour les autres.

Le second modèle, le clair-obscur, a ceci de particulier qu'il permet aux utilisateurs de choisir ce qu'ils rendent visible d'eux-mêmes et à qui (par exemple, les skyblogs où l'internaute dévoile beaucoup d'informations qui le concernent, mais uniquement à ceux qui en détiennent l'adresse) : « L'exposition en clair-obscur instaure un espace de visibilité accrue avec son environnement relationnel, tout en préservant cet espace des intrusions extérieures » (Cardon, 2008, p. 111). Selon nous, la visibilité en « clair-obscur » peut aussi

correspondre aux stratégies des internautes qui, à l'aide des possibilités de paramétrage des plateformes, définissent des règles de publication en fonction des publics à qui ils destinent leurs productions. C'est le cas, par exemple, des personnes qui, sur Instagram, choisissent de montrer beaucoup de contenus qui les concernent à ceux qu'elles ont catégorisés comme « amis proches » et moins, voire quasiment rien, à ceux qui ne le sont pas.

Le troisième modèle décrit par Cardon, celui du phare, permet aux individus de s'associer à de nombreux autres (même des inconnus) par le partage de contenus souvent autoproduits. C'est le cas par exemple de YouTube.

Le quatrième modèle, celui du *post-it* propose un type de visibilité dans lequel les utilisateurs publient des « micro-récits » qui peuvent concerner à l'envi leurs activités du moment, leur état d'esprit ou des commentaires de l'actualité (c'est le modèle de Twitter).

Le cinquième et dernier modèle de visibilité proposé par Cardon, la *lanterna-magica* est celui des plateformes qui permettent aux utilisateurs de créer une identité plus ou moins proche de la leur ou de se métamorphoser et d'entrer en relation via ces personnages plus ou moins fictifs.

Ainsi, les cinq modèles proposés par Cardon montrent que les individus peuvent moduler leur identité numérique en fonction des plateformes (et de ce qu'elle leurs permettent de faire) qu'ils utilisent. La typologie en cinq modèles de Cardon, bien qu'élaborée sur base de plateformes qui ont pour beaucoup disparu à l'heure d'écrire ces lignes, reste éclairante pour répondre à la question que nous nous posons dans la présente partie de ce travail : comment les individus connectés se rendent-ils visibles ? Nous savons désormais qu'ils se rendent visibles de manière différente en fonction des plateformes qu'ils utilisent. Nous comprenons également que la multitude de plateformes disponibles rend possible l'éclatement de l'identité numérique qui devient alors transmédiatique (Haineaux, 2020; Haineaux et al., 2018). Sur les différentes plateformes qu'il utilise, l'individu choisit la partie de lui-même qu'il souhaite montrer, mais ce compartimentage s'avère plus compliqué à mesure que les plateformes agrègent de nouveaux services et que les sphères de sociabilité se contaminent (Kessous & Rey, 2009).

Face à l'évolution des plateformes, les utilisateurs ont cherché à s'adapter, et mis en place des tactiques afin de continuer à pouvoir se montrer tout en conservant une partie d'eux-mêmes

dans le giron de leur intimité, percevant que « tout montrer » pouvait être risqué pour leur vie privée. En 2009, Emmanuel Kessous et Bénédicte Rey montraient que les transformations en cours dans la communication rendaient nécessaire de redéfinir et de trouver de nouvelles manières de protéger la vie privée. Les auteurs évoquent quatre grands types de comportements développés par les internautes de l'époque dans le but de se protéger.

Le premier consiste à limiter la diffusion des informations. Il concerne les individus qui déclarent très peu de choses, ou mentent, aux plateformes au moment de remplir les profils d'inscription.« Un deuxième apprentissage consiste à gérer plusieurs boîtes e-mail, chacune d'entre elles étant destinée à une activité spécifique » (Kessous & Rey, 2009, p. 53). Le troisième type de comportement est l'utilisation de pseudos pour brouiller les liens entre identité civile et identité numérique. Le dernier comportement consiste pour un individu à « se googler » et puis tenter de reprendre la main sur les données qui sont renvoyées par le moteur de recherche. Pour ce faire, l'internaute supprime des informations de certains sites ou au contraire en ajoute sur d'autres. Ce quatrième comportement est facilité par les possibilités des moteurs de recherche qui permettent aujourd'hui aux utilisateurs de supprimer certaines données les concernant des résultats de recherche. Pour Kessous et Rey, les quatre stratégies de façonnage de l'identité numérique décrites ci-dessus montrent la nécessité de fournir aux individus « les moyens de gérer leur capital numérique » (Kessous & Rey, 2009, p. 53). Cette préoccupation est également celle de Louise Merzeau (2009) qui au terme d'identité numérique préfère celui de « présence numérique ».

L'identité comme présence numérique

Pour Merzeau, la présence numérique est composée des « agissements par lesquels nous signalons notre présence », mais également de ce que la chercheuse nomme « ombre numérique », un assemblage de traces non intentionnelles que l'individu laisse derrière lui. (Merzeau, 2009). L' « ombre » est d'ailleurs ce qui distingue la présence numérique d'une représentation de la personne. Ainsi, Louise Merzeau met l'accent sur les données générées par notre activité sur Internet, qu'on en soit conscient ou non. Selon elle, la matière première de nos identités est précisément cet ensemble de données, qu'elle appelle « traces ». Ce terme renvoie au « paradigme Homme-trace selon lequel l'humain est anthropologiquement un Homme-trace au sens où il est à la fois un construit de traces et un producteur de traces » (Galinon-Mélénec, 2015, p. 10). Pour Merzeau, l'individu est donc « une entité

informationnelle, définie par la collection des traces qu'il dépose au gré de ses connexions » (Merzeau, 2009, p. 2). Dès lors, reprenant la célèbre phrase des chercheurs de l'École de Palo Alto, pour Merzeau, comme il est « impossible de ne pas communiquer », il est « impossible de ne pas laisser de traces » (Merzeau, 2009, p. 4).

Le concept de présence numérique de Louise Merzeau est également lié, selon elle, à une revendication « au droit d'exercer sa liberté de lire et d'écrire numériquement » (Merzeau, 2010, p. 3) et à un souhait de rendre plus lisible la traçabilité des données. C'est précisément cet aspect qui nous semble intéressant pour notre objet d'étude. En replaçant l'individu au centre de la gestion de ses traces se dessine la possibilité de l'existence d'une compétence d'écriture de soi activée par la production et la gestion de contenus à propos de soi-même. Ceci nous amène à nous intéresser à présent à un élément transversal à toutes les théories que nous avons évoquées dans cette partie : l'importance des autres (*alters*) dans l'identité numérique d'*ego.*

L'importance d'alters dans la construction de l'identité numérique d'ego

Comme nous l'avons dit, les trois dimensions de l'identité numérique décrites par Fanny Georges rassemblent les indices fournis par l'utilisateur à propos de lui-même et ceux que le dispositif agrège ou crée. Mais, l'identité numérique d'un individu comprend également d'autres indices: « ceux des tiers qui le citent, le montrent, le commentent ou se lient à lui (*posts*, photos, *tags*, liens, etc.) » (Merzeau, 2009, p. 4). Sur ces indices « venus d'ailleurs », l'individu n'a que peu de prise. Tout au plus, il peut en supprimer certains ou gérer leur diffusion. Ces éléments produits par *alter* à propos de *ego* constituent une facette supplémentaire de l'identité numérique qui repose dès lors sur une « combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis », et de données système » (Ellison & Thierry, 2011, p. 22). Ainsi, l'identité numérique d'un individu est-elle créée par plusieurs auteurs.

Parmi ces auteurs, certains sont d'autres internautes, comme nous venons de l'évoquer, et d'autres ne sont pas humains, il s'agit des plateformes. Ces dernières mettent en forme les données hétérogènes qui constituent l'identité numérique d'*ego* et de ses semblables selon leurs affordances. Selon le sociologue britannique Ian Hutchby:

> *"Affordances are functional and relational aspects which frame, while not determining, the possibilities for agentic action in relation to an object. In this way, technologies can be understood as artefacts which may be both shaped by and shaping of the practices humans use in interaction with, around and through them"*(Hutchby, 2001, p. 5).

Pour résumer, selon Hutchby, les affordances des plateformes sont « ce qu'elles permettent à l'utilisateur de faire ». Ainsi, en fonction des plateformes utilisées, l'identité numérique d'*ego* sera différente. Par exemple, un individu possédant un profil Instagram actif aura une identité numérique composée d'images plus ou moins pérennes dans le temps en fonction de la manière dont il utilise le réseau social.

Les plateformes web utilisées par les individus pour manifester leur identité sont multiples. Elles sont définies comme le « service web qui met à la disposition de l'utilisateur un ensemble de programmes permettant la diffusion et le partage d'information ou de contenu multimédia, des fonctionnalités propres aux médias sociaux ainsi que des applications tierces » (Office québécois de la langue française, 2016). Ainsi, YouTube, Spotify ou Netflix sont des plateformes. Les plateformes sont des outils utilisés par les individus internautes pour créer, éditer, partager des œuvres personnelles, réseau de relations, statuts, selfies, etc. autant d'éléments faisant partie du « vaste bazar où tout semble faire signe » (Cardon, 2008, p. 95) identitaire.

Jusqu'à présent, nous avons considéré la dimension sociale de l'identité numérique, nous l'avons envisagée comme une présentation de soi en interaction avec les autres. Cependant, depuis les années 2010, la dimension technique de l'identité numérique, liée aux plateformes, cristallise davantage les intérêts à la fois de la recherche scientifique, mais aussi du grand public et des médias. Ainsi, dans les points qui suivront, nous déplacerons notre focale des questions liées à l'individu et à ses pratiques en ligne pour nous intéresser aux plateformes et à leur fonctionnement. Nous porterons dès lors notre regard sur les questions liées aux données personnelles, aux *big data* et aux algorithmes.

1.3. Plateformes, calculs et identité algorithmique

Dans les points précédents, nous avons placé notre intérêt sur les pratiques liées à l'identité déclarative des internautes. Abordons à présent les questions liées aux dimensions calculée et agissante de l'identité numérique. Comme nous l'avons dit, les plateformes sont en partie les auteurs de notre identité numérique, mais, pour produire, calculer, organiser ces informations qui nous concernent sous la forme de profils, elles ont besoin de données (*data*). Ces données peuvent être sciemment fournies aux plateformes par les individus (déclarées) ou déposées, dans l'ombre, par nos activités sur la toile. Une fois rassemblées dans de gigantesques bases de données, les *data* devenues *big data* servent de base aux calculs des algorithmes.

> « Comme la recette de cuisine, un algorithme est une série d'instructions permettant d'obtenir un résultat. […] Il hiérarchise l'information, devine ce qui nous intéresse, sélectionne les biens que nous préférons et s'efforce de nous suppléer dans de nombreuses tâches. Nous fabriquons ces calculateurs, mais en retour ils nous construisent » (Cardon, 2015, p. 7).

Dans un ouvrage publié en 2015, Dominique Cardon identifie quatre familles de calculs algorithmiques : les mesures d'audience, les mesures d'autorité, les mesures de réputation et les mesures prédictives.

La première mesure, l'audience, dénombre les clics des internautes pour établir la popularité d'un site web. Un exemple est l'outil Google Analytics qui permet au webmaster d'un site d'en connaître le trafic. La seconde mesure, l'autorité, compte le nombre de liens qui renvoient vers un site. Ce faisant, elle tente de détecter la qualité de l'information contenue sur un site web grâce à sa force sociale. Plus un site web est cité par d'autres, plus des hyperliens renvoient vers lui, plus il ferait autorité. C'est sur ce modèle de calcul que fonctionne le moteur de recherche Google. Le troisième type de mesure identifié par Cardon est la réputation. C'est le modèle de fonctionnement des plateformes du web social telles que Facebook ou Twitter. Sur ces plateformes, les internautes, via les *likes*, les partages et les *retweets* s'évaluent les uns les autres. Ces métriques mesurent l'influence des internautes : « le ratio entre le nombre de personnes que l'on connaît et le nombre de personnes dont on est connu » (Cardon, 2015,

p. 30). Le dernier type de mesure algorithmique évoqué par Dominique Cardon est celui qui est utilisé par Amazon, Netflix ou YouTube. Il s'agit des algorithmes de recommandations. Ceux-ci se basent sur l'apprentissage automatique (*machine learning*) pour prédire le comportement des internautes. Dans ce type de calcul probabiliste, l'algorithme apprend en comparant les actions de l'internaute (on retrouve ici l'identité agissante décrite par Fanny Georges) à celles des autres qui lui ressemblent. L'individu est alors ciblé par ses comportements que les outils de recommandation considèrent comme réguliers et prévisibles (Cardon, 2015, p. 64). À ce propos, pour Cardon, « le comportementalisme algorithmique, c'est ce qui reste de l'habitus lorsqu'on a fait disparaître les structures sociales », car ces algorithmes perçoivent les individus comme des sommes de comportements et « oublient » de considérer leur histoire personnelle, leurs aspirations, leurs valeurs, leurs émotions en bref, que leurs pratiques sont ancrées socialement.

À la suite de Cardon, nous pensons que « les usages sont beaucoup plus vagabonds, diversifiés et stratèges que ne le pensent ceux qui raisonnent depuis une seule plateforme. […] Il est des moments où les internautes choisissent le confort du guidage et d'autres où ils débrayent pour explorer et se perdre » (Cardon, 2015, p. 103).

Dans ce point, nous avons évoqué le traitement des données personnelles par les plateformes numériques qui créent de ce fait des « identités algorithmiques » (Cheney-Lippold, 2011, p. 165). L'identité algorithmique n'est pas « déclarée » par les individus, mais bien déduite, construite sur base de leurs comportements, l'individu n'a pas la main sur elle, elle ne lui appartient pas. En cela, elle diffère de l'identité qui se construit à travers les contenus multiples que l'individu dépose sciemment sur le web. La manière dont ces contenus produits par les usagers structure l'identité des usagers peut également être comprise à travers le cadre de l'identité narrative proposé par Paul Ricoeur que nous abordons dans le point suivant.

1.4. L'Identité narrative

L'identité narrative est pour le philosophe français Paul Ricoeur l'une des trois composantes de l'identité personnelle. La première, qu'il nomme identité-*idem*, renvoie à la notion de mêmeté, à ce qui est immuable à travers le temps, ce qui demeure fixe et nous identifie

comme la même personne malgré les changements (l'ADN, les traits de caractère, la façon d'être, etc.).

La deuxième composante de l'identité selon Ricoeur est l'identité-*ipse* qui « n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité » (Ricœur, 1990, p. 13). L'auteur, avec la notion d'ipséité, considère l'identité comme un élément qui peut changer au cours du temps. Pour Ricoeur, l'ipséité est identifiable dans « la promesse dans laquelle j'engage d'abord qui je suis et non ce que je suis (c'est précisément au-delà de ce que je suis aujourd'hui que je m'engage à tenir parole) » (Sophie-Jahn Arrien, 2017). « Par la parole tenue, l'individu reste fidèle à lui-même dans le temps malgré tous les changements empiriques du corps ou du caractère qui peuvent lui arriver et lui arriveront » (Ciranna, 2022, p. 23).

Troisième composante de l'identité personnelle, l'identité narrative est pour Ricoeur l'élément qui maintient ensemble l'identité-*idem* et l'identité-*ipse*. Cette notion d'identité narrative signifie que chaque individu se comprend, se construit et s'appréhende lui-même en se racontant, en partie à destination des autres (nous retrouvons ici l'idée goffmanienne de « présentation de soi » où les autres sont les destinataires de notre « mise en scène »). Dès lors, les narrations dont l'individu est à la fois l'auteur et l'objet lui permettent d'accéder au « parcours identitaire » (Klein & Marion, 1996, p. 14). Ainsi, « s'écrire » dans le sens de « se mettre en récit » et dans le sens de « écrire à autrui » (Lardelier, 2015, p. 79) participe à la connaissance de soi et donc à l'identité personnelle de l'individu.

Le présent travail s'intéressant à la production et la gestion de contenus à propos de soi (l'écriture de soi), nous ne pouvons ignorer l'importance des narrations, des récits personnels qui sont légion sur le web, et leur importance dans la construction identitaire des individus. Dès les débuts du web grand public, les récits de soi étaient présents en ligne. À la fin des années 90, les pages personnelles (Allard & Vandenberghe, 2003; Klein, 2002) permettaient déjà aux utilisateurs de se raconter et se présenter de manière libre. Ensuite, les blogs, qui cadrent davantage les publications en les organisant par une succession de *posts* (Allard, 2007; Paldacci, 2006) et présentent les liens affinitaires des blogueurs dans un *blogroll* (Cardon, 2008; Cardon & Delaunay-Téterel, 2006), ont entamé le virage vers une narration de soi en lien et commentée par les autres. Cette caractéristique, la possibilité pour *alter* de commenter visiblement *ego,* est toujours présente dans les réseaux sociaux modernes qui, en plus, offrent

la possibilité d'évaluer la narration multimédia produite par les individus. Ces « narrations numériques » médiées par un ou plusieurs dispositifs techniques sont différentes de celles qu'a étudiées Ricoeur. Elles sont notamment plus fragmentées, car disséminées sur différentes plateformes. Ensuite, leur mise en intrigue peut prendre, comme sur les réseaux sociaux, la forme d'une accumulation de « flash info » guidée par la nécessité de « publier » pour ne pas disparaître des « fils d'informations ».

Dans sa thèse de doctorat, Serena Ciranna étudie ce que les technologies numériques font à l'identité narrative. Elle y explique notamment l'idée d'identité « épisodique ». Pour la chercheuse, l'accumulation des traces personnelles sur le web entraîne l'émergence d'un rapport discontinu à soi-même. En conservant les contenus et traces de l'individu, les bases de données algorithmiques soustraient d'énormes masses de données à l'oubli naturel. Les petits événements du quotidien, les images de repas passés, les disputes avec d'anciennes connaissances ou encore la trace des interactions avec les plateformes deviennent des « souvenirs » qui se rappellent à nous et à ceux qui nous lisent. Ces réminiscences prennent place dans notre histoire de vie numérisée, mais nous ne les unifions pas dans un récit à proprement parler. Pour Ciranna, la perception « épisodique » de soi-même émerge de ces données qui nous concernent et ne disparaissent pas. « Les TIC nous amènent à objectiver notre passé beaucoup plus qu'auparavant : celui-ci n'est plus seulement le vague souvenir que nous reconstruisons dans le présent selon nos besoins et aspirations actuelles, mais une photographie - une trace - de ce que nous étions » (Ciranna, 2022, p. 12). Dans cette remémoration de nos « souvenirs algorithmiques » (Ciranna, 2022, p. 15), les plateformes sont à la manœuvre et nous forcent à nous rappeler sans cesse des bribes de notre passé nous empêchant de raconter la « synthèse de nous-même ». Ainsi, ces rappels des plateformes nous empêcheraient de clôturer certains chapitres de notre histoire en nous empêchant de les oublier.

1.5. Identités : synthèse

Le panorama des conceptions de l'identité réalisé ci-avant nous permet à la fois de mieux comprendre la manière dont l'identité a été étudiée et formulée par les chercheurs présentés, mais également de construire notre propre acception de l'identité. Dans la suite de ce travail, nous choisissons tout d'abord, lorsque nous employons le terme « identité », de nous référer,

à une vision de l'identité comme étant mixte : à la fois construite en ligne et hors ligne (Georges 2009a, 2009b, 2011, 2012).

Ensuite, nous considérons que l'identité n'existe pas *per se* mais au contraire se joue (au sens Goffmanien) et se (re)construit sans cesse dans les interactions. Et que donc, si nous souhaitons l'étudier, il nous faut considérer *ego* comme perpétuellement en lien (au sens large) avec *alter*.

Grâce à la théorie honnethienne, nous savons que lors des interactions, *ego* cherche non seulement à se dire, mais également lutte pour obtenir la reconnaissance des autres qui participe à la construction de son identité. Dès lors, nous considérerons également l'identité comme le fruit d'une construction « à plusieurs » où *ego* et *alter* (y compris les plateformes numériques) se construisent mutuellement et de manière incessante. *Ego* participant à la construction identitaire des autres individus tout en étant construit par eux. Dans le même temps, *ego* est construit également par les plateformes qu'il utilise et qui produisent des contenus à son propos.

Ensuite, en suivant Ricoeur nous accorderons de l'importance aux récits des individus à la fois en les considérant comme objet de notre étude, mais également en intégrant le récit comme méthode de récolte des données pour mieux comprendre les pratiques réelles des individus.

2. Définir et différencier usage, pratique, activité et tâche

Après avoir explicité notre objet d'étude qu'est l'identité numérique, montré comment différents auteurs l'abordent et en quoi les plateformes numériques participent à la modification des récits qui en font partie, abordons à présent la manière dont nous souhaitons approcher notre objet : par les pratiques des individus. Étant donné que nous souhaitons mieux comprendre ce que font les individus lorsqu'ils sont actifs dans « l'écriture d'eux-mêmes », il est important de pouvoir définir ce qu'est une « pratique ». Là encore, comme pour l'identité, ce concept est largement utilisé à la fois par les chercheurs, mais également dans le langage courant. Pour cette raison, nous développons ici un point établissant une définition claire de ce concept et de ceux qui lui sont apparentés : usage, activité et tâche.

2.1. Usage (*use*)

Le terme d'usage est employé par de nombreux auteurs, mais tous n'en partagent pas la même définition. Une première définition est celle de la sociologue des usages Josiane Jouët citée par Florence Millerand: « l'usage renvoie à la simple utilisation » (Millerand, 2008, p. 4). D'autres auteurs ajoutent des précisions à cette première définition. Pour Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene citant Philippe Breton et Serge Proulx, un élément est constituant de la notion d'usage dans une perspective sociologique : celui d'interaction. Ainsi, « on emploie « usage » pour décrire le cadre social large qui englobe les interactions entre les humains et les machines » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010, p. 3). Cette inscription dans le social nous permet de différencier le terme d'usage de celui d'utilisation davantage lié à une approche plus techniciste. Les interactions entre les humains et les machines évoquées par Chaudiron sont socialement et cognitivement situées ainsi que stables d'un point de vue diachronique (ancrées dans un cadre sociotechnique de référence) et synchronique (observables à un moment précis).

Autre élément de la définition des « usages » : son lien avec l'effet recherché par l'humain qui interagit avec la machine. Cet élément est amené à la définition des usages par le courant fonctionnaliste américain « *uses and gratifications* » pour qui les individus interagissent avec les médias afin de répondre à un ou des besoins (Lohisse, 2010, p. 53). Ce courant, qui s'est imposé dans la recherche anglo-saxonne dès les années soixante s'intéresse à « ce que les individus font des médias » (Jouët, 2000, p. 493). Selon Josiane Jouët, la vision de l'individu

comme étant « actif », comme s'appropriant les moyens de communication, est partagée par la sociologie des usages européenne qui est influencée par les écrits du philosophe et historien français Michel de Certeau :

> « Dans l'accent mis sur les procédures de contournement des usages prescrits, des formes d'inventivité des pratiques ordinaires, on repère aussi l'influence des écrits de Michel de Certeau. Si ce dernier a essentiellement traité de l'activité de lecture, du braconnage qui s'y opère à travers des procédures d'appropriation du texte, l'intérêt qu'il porte « aux manières de faire », aux gestes a priori insignifiants et aux tactiques mises en œuvre par les usagers comme autant de formes de microrésistances à l'imposition de normes, se retrouve dans l'observation des usages des TIC » (Jouët, 2000, p. 496).

Ainsi, l'étude de l' « usage » est-elle associée à une vision de l'individu comme étant créatif, capable d'inventer, de trouver des solutions au cours de son interaction avec les machines et les technologies (Proulx, 2005, p. 4).

Le dernier élément apporté à la définition est celui du caractère individuel et/ou collectif de l'usage. Pour la sociologie des usages, l'usage est en effet à considérer comme un construit social (Jouët, 2000, p. 499). « Les usages sociaux sont définis comme les patterns d'usages d'individus ou de collectifs d'individus (strates, catégories, classes) qui s'avèrent relativement stabilisés sur une période historique plus ou moins longue, à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (groupes, communautés, sociétés, civilisations) » (Proulx, 2005, p. 4). Ainsi on pourra évoquer *les* usages d'Internet, des TIC, etc.

2.2. Pratique (*practice*)

Les auteurs qui utilisent le terme de « pratique » sont très nombreux : pratiques de visionnage des séries télé, pratiques culturelles, pratiques individuelles et collectives (Combes, 2011, 2015), pratiques reconnues, légitimes, professionnelles, journalistiques (Brulois et al., 2017), etc. mais très peu définissent le terme utilisé.

La définition de pratique donnée par Pierre Bourdieu est celle « d'activité humaine concrète » (Bourdieu, 2000). Pour ce sociologue, le principe central qui détermine la production et

reproduction de pratiques est l'habitus (Bourdieu, 1972). L'habitus est un ensemble de dispositions acquises lors de l'enfance et de l'éducation par l'individu en fonction de sa position dans l'espace social. Il est également le reflet des expériences sociales ultérieures. En cela, il conditionne et explique la manière d'agir d'un individu. Natalie Rigaux exprime de manière synthétique l'éclairage de cet auteur :

> « L'habitus se définit par la relation entre deux caractéristiques : c'est un principe générateur de pratiques et un système de classement. Il conditionne donc à la fois l'action et la perception. […] Ce qui marque ainsi le corps permet de générer des pratiques (savoir que faire) dans des contextes nouveaux : il crée des dispositions transposables à tous les domaines de la pratique. On comprend dès lors que toutes les pratiques du même agent s'éclairent l'une l'autre en ce qu'elles sont le résultat du même principe générateur » (Rigaux, 2008, p. 53).

Ainsi, pour Bourdieu, l'habitus d'un individu suffit à expliquer ses pratiques. Celles-ci sont perçues comme une manière de reproduire l'ordre social. On le voit, la notion de pratique est difficile à définir, car, selon le philosophe français Roberto Frega, celle-ci peut renvoyer tout autant « à une manière de faire individuelle qu'aux formes de la régularité sociale de l'agir » (Frega, 2016, p. 323). Pour définir le concept de pratique, Frega recourt à celui d' « action ». Pour lui, les pratiques sont constituées d'actions :

> « Si nous nous plaçons du côté adjectival, la pratique dénote une manière habituelle d'agir, une forme d'action régularisée et donc répétée (Turner). Elle dénote également la manière concrète d'exercer une activité, par opposition à la règle ou à la théorie – ou le savoir-faire par rapport au savoir propositionnel (Polanyi). Deuxièmement, là où l'action renvoyait d'abord à la dimension individuelle du rapport de l'agent à ses propres déterminations à agir, la pratique renvoie d'abord à la dimension sociale, institutionnelle et technique du contexte dans lequel le fait d'agir a lieu. Troisièmement, là où la question centrale dans l'analyse de l'action est l'intérêt pour ce qui la motive, dans le cas de la pratique

> l'attention est d'abord portée sur son fonctionnement en contexte, son déploiement dans l'extériorité » (Frega, 2016, p. 324).

Ainsi, selon Frega, si l'on souhaite étudier les pratiques, il convient de s'intéresser aux nombreuses actions qu'elles contiennent. Pour cet auteur, la théorie de la structuration d'Anthony Giddens est un exemple de cette conception. Cette théorie s'appuie sur l'idée que la pratique est un « nœud constitué d'actions » (*nexus of actions*) et étudie la manière dont les individus font la société en étant en même temps contraints par elle. Pour Giddens, les actions (qui composent les pratiques) des individus sont à comprendre et analyser au sein de la structure sociale dans laquelle elles prennent corps et qu'elles modifient. Dès lors, l'étude des pratiques (en tant que « nœuds d'actions ») nécessite d'étudier le contexte dans lequel elles se développent, leur caractère régulier et leur dimension sociale.

Dans le champ des études en communication, les chercheurs ajoutent à la compréhension du concept de pratique un lien avec les objets techniques. Pour Josiane Jouët, les pratiques communicationnelles sont d'ailleurs à envisager comme s'élaborant dans une double médiation technique et sociale (Jouët, 1993, p. 101). Par exemple, pour les chercheurs en SIC Isabelle Cailleau et Serge Bouchardon, qui ont étudié les pratiques d'écriture et leur transformation par les médias numériques, les pratiques se développent « à partir de possibilités techniques » (Cailleau et al., 2011, p. 38).

Comme nous l'avons dit, le présent travail aborde l'identité numérique par l'étude des pratiques d'écriture de soi des individus. Pour cette raison, il tient compte du double aspect de ces pratiques constituées d'actions à la fois dépendantes des possibilités techniques offertes par les plateformes utilisées par les interviewés et ancrées dans un réel social.

2.3. Activité (*activity*)

Le terme activité positionne la focale sur l'agir individuel. Il est ici question d'étudier l'interaction entre un individu et le monde (Frega, 2016, p. 3). Pour le chercheur suédois Victor Kaptelinin, spécialiste des interactions homme-machine, l'activité (*activity*) est à entendre au sens de "*purposeful, transformative, and developing interaction between actors ('subjects')*

and the world ("objects")[3]*"* (Kaptelinin, 2013). Pour expliciter le concept d'activité, l'auteur rappelle que ce dernier prend sa source dans le cadre théorique du même nom développé par le psychologue russe Aleksei Leontiev. Ce dernier, cité par Kaptelinin, identifie trois niveaux d'activité :

- 1) Les activités (*activities*) qui sont en relation étroite avec un but conscient (ex. : obtenir le permis de conduire), une motivation et peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions (ex. : apprendre à conduire).
- 2) Les actions qui sont des processus conscients dirigés vers un objectif (*goal*) (ex. : s'entraîner à faire des démarrages en côte).
- 3) Les opérations qui sont des procédures compilées et inconscientes (ex. : prendre des notes au cours théorique de conduite) (Kaptelinin, 2013, p. 1).

Pour Leontiev, le rôle du but social est déterminant dans l'activité : on fait ce qu'on fait pour satisfaire une motivation (*motives, needs*) très souvent imposée socialement (Savolainen, 2008, p. 21) (ex. : le permis de conduire est nécessaire pour devenir un adulte dans une société donnée). Dans le modèle en trois étapes de Leontiev, « la composante de base des activités humaines sont les actions qui réalisent l'activité tandis que les opérations réalisent les actions. […] la théorie de l'activité de Leontiev conceptualise les actions comme des composantes de l'activité, ce qui suggère que l'activité humaine existe en tant qu'actions ou chaînes d'actions » (Savolainen 2008, p21).

2.4. Tâche (*task*)

Après avoir étudié les concepts d'usage, pratique et activité, il nous reste encore un terme à définir, celui de tâche. Pour Kaptelinin, la tâche est une activité que l'on réalise dans le but d'accomplir un objectif : "*activity to be performed in order to accomplish a goal"* (Kaptelinin, 2013, p. 1; Vakkari, 2003, p. 4). Il s'agit d'une série d'actions (cognitives, physiques). *Task* est toujours en lien avec performance pour Savolainen : "*everyday projects may be constituted of specific tasks that are performed within episodes of varying length*" (Savolainen, 2008, p. 3).

[3] Interaction intentionnelle, transformatrice et évolutive entre les acteurs (« sujets ») et le monde (« objets ») (notre traduction)

2.5. Usages, pratiques, activités et tâche : synthèse

Nous le percevons, ces notions utilisées abondamment ne sont pas toujours faciles à distinguer. Pour clarifier le propos, nous considérerons donc l'échelle de granularité suivante : pratique>activité>tâche. Nous envisagerons donc que les pratiques sont décomposées en activités elles-mêmes décomposables en tâches. Cette décomposition reste cependant compliquée à maintenir dans la pratique de recherche comme l'explicite Valéria Ligurgo dans sa thèse de doctorat s'intéressant au travail collaboratif à distance. Elle y présente une structure d'activité à trois niveaux : aires d'activité, activités et actions : « […]la question de l'identification des limites de "la pratique" s'est régulièrement posée […] étant donné l'imbrication régulière des activités et des dimensions d'activités entre elles. À l'intérieur d'une séquence d'actions, il est également possible que plusieurs pratiques se retrouvent entremêlées et que leur étendue soit difficile à déterminer » (Ligurgo, 2019, p. 278).

Dans la suite de ce travail, nous retiendrons également que les usages peuvent concerner une population large et s'établissent en regard d'une technologie précise. Les pratiques quant à elles sont liées à un individu particulier ou à un groupe social et aux possibilités techniques de la technologie. Ensuite, les activités ont un but social et se déploient en plusieurs tâches. Nous utiliserons les termes de « pratiques d'écriture de soi » pour désigner ce que les individus font, grâce aux potentialités des plateformes, lorsqu'ils « écrivent sur eux-mêmes ». En cela, nous nous inscrivons dans la perspective de Josiane Jouët développée plus haut. Ainsi, dans l'étude des pratiques d'EDS, nous considérons à la fois l'importance des plateformes utilisées par les individus, mais aussi l'influence du tissu social.

Pour Laëtitia Pierrot et al., la notion de pratique est en relation avec celle de compétence que nous examinons dans le point suivant :

> « Les liens entre pratiques et compétences sont complexes, et touchent notamment à l'intensité, à la diversité, à la complexité des pratiques, de même qu'au niveau d'engagement des individus dans ces dernières. Le chercheur en EMI analyse les pratiques en elles-mêmes – afin de les caractériser, de les classer, de les situer dans les contextes et les représentations de l'apprenant et dans les

> relations qu'elles entretiennent avec les compétences qu'elles développent ou qu'elles mobilisent » (Pierrot et al., 2019, p. 80).

Dès lors, étudier les pratiques d'écriture de soi requiert à la fois de s'intéresser aux activités des individus et au sens qu'ils leur confèrent, mais aussi de voir « les compétences qu'elles manifestent » (Pierrot et al., 2019, p. 71) et qui leur permettent d'évoluer et de s'épanouir dans la société. Pour cette raison, après avoir explicité notre objet d'étude, l'identité numérique, et ce qu'est une pratique, nous examinons dans le chapitre suivant, la notion de compétence.

3. Le concept de compétence

Lorsqu'on évoque la notion de compétence, chacun a une idée plus ou moins précise de ce que ce terme représente, il est devenu familier. On peut par exemple l'entendre dans le milieu scolaire, ou dans le monde professionnel. Ces deux secteurs ont participé au développement et à l'utilisation de la notion et l'ont rendue « grand public ». Ce chapitre a donc pour but de clarifier et de préciser une définition de la compétence, celle que nous utiliserons dans la suite de cette thèse. Pour ce faire, nous mobiliserons deux champs théoriques : l'approche pédagogique des sciences de l'éducation et l'approche organisationnelle utilisée dans les ressources humaines. La première étudie la manière dont les élèves développent et acquièrent des compétences à l'école qui, par l'intermédiaire des enseignants, évalue l'acquisition des compétences. La seconde approche étudie la conception de la compétence dans le monde du travail.

Dans le champ de la pédagogie, le concept de compétence est notamment défini par Bernard Rey comme un « ensemble de capacités singulières que peut posséder un individu, du fait de son histoire individuelle ou professionnelle, et qui lui permettent de répondre à des situations de travail inédites », ou comme « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (Rey et al., 2006, p. 12).

Dans le champ organisationnel, pour Guy Le Boterf, « Être compétent, c'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoir, savoir-faire, comportement, mode de raisonnement…) » (Le Boterf, 2008, p. 97). Ainsi, dans le monde professionnel, les compétences sont en grande partie de la responsabilité des employés. Ils doivent les mettre en œuvre, les démontrer « mais également […] les acquérir, diversifier, améliorer... » (Coulet, 2011, p. 12) dans le but d'accroître leur employabilité.

Dans ces définitions préliminaires apparaissent différents éléments qui constituent la définition de la compétence que nous retiendrons pour ce travail. Dans la recherche, la notion de compétence « est approchée par les sciences du travail et par les sciences de l'éducation » (Pierrot et al., 2019, p. 79). Nous avons fait le choix d'approcher cette notion par ses acceptions dans ces deux champs de recherche afin de parvenir à une définition de la compétence qui puisse dépasser le cadre formel de l'apprentissage scolaire. Cependant,

quelques conceptions venant du champ des sciences cognitives seront également abordées notamment en ce qui concerne le développement de compétences en lien avec des objets (cognition distribuée). Notons que les trois champs de recherche abordés s'articulent bien, car ils reposent sur une approche de la compétence comme centrée sur l'individu et ses performances cognitives. Ci-dessous, nous détaillons les différents éléments constitutifs de la définition de la compétence.

3.1. La compétence comme processus de mise en œuvre, sélection et organisation de ressources pour résoudre des situations-problèmes

Selon le psychopédagogue et enseignant François-Marie Gerard, « aujourd'hui, tout le monde s'accorde à dire qu'être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes » (Gerard, 2009, p. 10). Pour les professeurs spécialistes respectivement de l'évaluation formative des apprentissages et de l'approche par compétence Gérard Scallon et Jacques Tardif, les ressources mobilisées dans la résolution d'une situation problème sont de deux types : les ressources internes et les ressources externes (Scallon, 2009; Tardif, 2006).

Les ressources internes

Le premier type de ressource dont dispose un individu pour résoudre des situations-problèmes lui est propre. Il s'agit des ressources internes. Ces ressources prennent des noms différents selon les auteurs, mais nous pouvons tout de même les regrouper en trois sous-ensembles (Bosman, Gerard, et Roegiers 2000) : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ces termes, la « trilogie classique » (Coulet, 2011, p. 30), sont les plus utilisés dans la recherche.

Les savoirs regroupent les savoirs théoriques, procéduraux et expérientiels. Très souvent, ils sont acquis par l'apprentissage scolaire ou l'expérience (B.A.I.P, 2016). Par exemple, dans le cas de l'apprentissage de la conduite automobile, les savoirs peuvent être : la connaissance du Code de la route (savoir théorique), la connaissance de la procédure à suivre pour effectuer un créneau (savoir procédural), la connaissance de la vitesse à adopter sur certaines routes déjà empruntées auparavant (savoir expérientiel).

Les savoir-faire peuvent être cognitifs (opérations intellectuelles intériorisées), métacognitifs, dans le cas, par exemple, de la « mise à distance des apprentissages » (Doudin P.-A. et D. Martin cités par Romainville (2007)). Les savoir-faire peuvent également être sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire, etc.), procéduraux (comme dans le cas des schèmes de Piaget), ou manuels lorsqu'il s'agit de gestes à poser (Romainville, 2007).

Enfin, le terme « savoir-être » qui est parfois remplacé par celui « d'attitudes », notamment dans certains documents-cadres de l'enseignement comme les décrets propres à l'enseignement en Belgique (Gouvernement de la Communauté Française 1997) est plus compliqué à définir tant cette notion est largement utilisée sous des vocables différents. Dans la recherche scientifique, il est désigné par de nombreux termes comme : « compétences comportementales », « compétences sociales et relationnelles », « compétences socio-affectives » voire même « *soft skills* » (Faure & Cucchi, 2020, p. 5). Dans un article de 2020, Frédéric Faure, chercheur en Management, s'est attelé à caractériser le « savoir-être ». Pour ce chercheur, une première définition est la suivante : « le savoir-être désigne ainsi les dimensions personnelles et transversales des compétences en situation de travail comme dans la vie en société ». Pour lui, citant Bellier, le « savoir-être » est caractérisé par quatre dimensions :

> « 1) une dimension d'efficacité, le savoir-être étant assimilé à une compétence située ; 2) une dimension cognitive complétant l'aspect affectif souvent perçu au premier abord ; 3) une dimension normative qui pose les questions de la légitimité et du pouvoir ; 4) une dimension interactionnelle et collective permettant de dépasser une vision strictement personnalisante » (Faure & Cucchi, 2020, p. 6).

La troisième dimension identifiée par Bellier est importante pour notre travail qui, nous le verrons plus tard, s'intéressera à l'aspect normatif des pratiques d'écriture de soi. Pour Faure, la dimension normative du savoir-être se retrouve notamment dans l'évaluation des compétences. Le salarié étant jugé sur son aptitude à « être », « se présenter » comme conforme aux normes sociales du travail. Ainsi, Faure attire l'attention sur le lien existant entre « savoir-être » et « présentation de soi » au sens goffmanien de « ce qu'il faut faire » (Goffman, 1974, p. 63). Dans cette recherche de la bonne manière de faire ou de se présenter,

le salarié est aidé par sa compétence de clairvoyance normative. Cette compétence est définie en psychosociologie comme « une connaissance du caractère normatif ou contre normatif d'un type de comportements sociaux ou d'un type de jugements » (Guingouain citant Py et Somat, 2001, p. 2). Dès lors, un individu clairvoyant est capable de reconnaître quels comportement ou attitude sont socialement valorisés, il sait ce qu'il est bien de dire ou faire dans une situation donnée.

Les ressources externes

Les ressources externes à l'individu peuvent être un collectif (les collègues, la famille, les amis, le réseau, etc.) auquel l'individu peut faire appel ou dont il peut s'inspirer. Ensuite, les corps de savoirs élaborés socialement (Le Boterf, 2008) tels que la jurisprudence propre à une activité ou un métier font également partie des ressources externes. Pour l'approche étendue de la cognition distribuée, les outils, objets et artefacts font également partie des ressources externes dont un individu dispose (Hollan et al., 2000), de même que l'environnement (physique et culturel) dans lequel sont intégrés les individus.

Les ressources internes et externes sont puisées par l'individu dans un répertoire de ressources de différents types (à la fois internes et externes) auquel il a accès et qui lui est en partie propre. Ces ressources, l'individu compétent les organise, les sélectionne et les combine afin de résoudre la situation particulière à laquelle il fait face. Guy Le Boterf nomme d'ailleurs ce processus « combinatoire de ressources » (Le Boterf, 2008, p. 32). Dans la littérature, ces situations, déclencheurs de la compétence, sont appelées « situations-problèmes ».

Les situations-problèmes

Une compétence est la capacité à répondre à des situations complexes et inédites (Rey et al., 2006). Ces situations évoquées par Bernard Rey sont nommées « situations-problèmes » dans la littérature pédagogique et parfois « situations d'agir » dans le champ de l'organisation ou de la formation continue.

Une situation-problème a pour particularité de mettre l'individu face à un défi à relever. Elle provoque chez lui un sentiment d'inconfort qui le pousse à tenter de trouver une solution, à relever le défi. Pour ce faire, l'individu va combiner les ressources dont il dispose (ressources internes et externes) et les « nouvelles informations provenant de son environnement, qu'il

interprète, et qu'il s'approprie par un processus d'assimilation ou d'accommodation » (Toutain, 2011, p. 128) afin de résoudre la situation-problème qui se présente à lui.

Ces situations-problèmes dans lesquelles s'actualise la compétence sont intimement liées au contexte dans lesquelles elles sont créées (Rey 2006). Celui-ci peut être physique, par exemple : l'école, le lieu de travail, le foyer, la vie de tous les jours, ou, nous le pensons, immatériel. Par exemple : Internet. Le contexte impose les caractéristiques et les contraintes propres à chaque situation-problème dans lesquelles s'actualise la compétence.

La première caractéristique imposée par le contexte à la situation-problème est son caractère naturel ou artificiel. Les situations-problèmes artificielles sont celles qui sont créées afin de tester/former/évaluer l'individu à l'action compétente. On les rencontre donc très souvent dans le contexte de l'apprentissage scolaire où l'élaboration de situations artificielles complexes est inhérente au processus d'évaluation des élèves (Gerard, 2009). Il en va de même dans le contexte professionnel où les entretiens d'embauche, les stages ou les épreuves tests sont également fréquents. Les situations-problèmes naturelles quant à elles ont ceci de particulier qu'elles n'ont pas été créées par autrui dans le but de tester ou d'évaluer une compétence, elles se présentent de manière « sauvage », apparaissent dans la vie de tous les jours.

Ces situations-problèmes sont également sources d'apprentissage si on se réfère à la notion d'apprentissage informel selon laquelle, « on apprend à travers des situations de la vie quotidienne qui n'ont rien d'éducatives a priori : conversations, promenades, télévision et autres spectacles, activités de la vie quotidienne » (Brougère, 2002, p. 11).

Le contexte d'Internet est un endroit favorable aux deux types de situations-problèmes : artificielles ou naturelles. En effet, au cours de son activité en ligne, un individu peut être amené à rencontrer les deux types de situations. Par exemple, il sera confronté à une situation-problème « artificielle » quand il sera, par exemple, amené à prouver sa maîtrise d'un logiciel ou d'une pratique de jeu pour obtenir l'entrée dans une communauté virtuelle comme c'est le cas dans les narrations interactives ludiques où les joueurs doivent parfois produire un texte prouvant leur maîtrise des codes du *role-play* afin d'être acceptés parmi les membres d'un forum de jeu de rôles. Le virtuel offrira également de nombreuses situations-problèmes « naturelles » aux internautes qui seront souvent confrontés à l'autoapprentissage

et la débrouillardise tout au long de leurs sessions de connexion. Une simple recherche d'information sur un moteur de recherche pouvant, à notre sens, constituer une situation-problème naturelle tout comme l'appropriation d'une plateforme ou la création d'un profil sur un réseau social.

Un deuxième élément qui caractérise la situation-problème en fonction du contexte dans lequel elle se situe est, selon le terme de Gérard (2009) ses contraintes. Celles-ci peuvent être d'ordres différents. Elles peuvent être liées aux ressources à utiliser pour solutionner une situation-problème (c'est le cas notamment des « consignes » données par les enseignants dans les exercices faits en classe). Dans les référentiels de compétences scolaires ou décrivant les éléments d'une fonction professionnelle, les contraintes, sont, comme le fait remarquer Guy Le Boterf, « exprimées au gérondif » (Le Boterf, 2008, p. 84). Par exemple, la situation-problème « résoudre un problème de mathématique » est-elle précisée par la contrainte particulière imposée par le professeur : « en utilisant le calcul mental ». Les contraintes peuvent également être liées au contexte. Dans le contexte professionnel, par exemple, les contraintes peuvent prendre la forme de procédures propres au métier ou à une tâche, de modes de comportements sociaux, etc. Il en va de même des contraintes propres aux communautés ou univers virtuels (langages particuliers, vocabulaire, techniques à maîtriser, etc.). Enfin, les contraintes peuvent tout simplement être liées à la disponibilité des ressources (mentales ou matérielles) nécessaires pour résoudre une situation-problème. Dans le cas de l'apprentissage scolaire, les contraintes apparaissent souvent clairement dans les situations problèmes énoncées par les enseignants. La mise au jour des contraintes d'une situation dans le cadre professionnel ou informel est bien souvent plus compliquée. L'individu souhaitant résoudre une situation-problème doit cependant avoir une vision claire des contraintes qui lui sont propres et pouvoir les déceler. Ces contraintes font donc également partie du processus d'activation de la compétence et de celui de l'interprétation de la situation puisqu'elles conditionnent, modifient, imposent la manière dont l'individu réalise le processus de mise en œuvre, sélection et organisation de ressources pour résoudre des situations-problèmes.

Un dernier élément important dans la caractérisation des situations-problèmes est leur caractère inédit et leur complexité : « La compétence devient cruciale dans les situations imprévues, inédites, complexes, mal définies » (Le Boterf, 2008, p. 21). « Être compétent, c'est pouvoir s'adapter aux cas particuliers, au singulier à l'imprévu » pour Paquay citant Perrenoud

(Bosman et al., 2000, p. 124). Le fait de pouvoir gérer le caractère inédit de la situation-problème est ce qui caractérise l'individu compétent et le différencie du simple exécutant, c'est en effet lui qui réalise le processus de mise en œuvre, sélection et organisation de ressources pour résoudre les situations-problèmes auxquelles il fait face.

Le processus individuel de mobilisation des ressources

La « combinatoire de ressources » (Le Boterf, 2008, p. 32) est donc une action individuelle et plus seulement une somme de savoirs. Cette action est un processus cognitif propre à l'individu. Ainsi, chacun combinera plus ou moins différemment les ressources auxquelles il a accès pour résoudre une même situation-problème. L'imagination, l'inventivité de l'individu sont au centre de la notion de compétence. Nous insistons sur le caractère individuel et créatif de l'action compétente, car, dans le cadre de nos entretiens de recherche, les interviewés ont souvent fait référence à leur créativité lorsqu'ils explicitaient leurs pratiques d'écriture de soi. La théorie développée par Yves Clot (Clot & Faïta, 2000) concernant le genre et le style aborde la question de la manière personnelle dont un individu compétent agit. Selon Clot, l'action compétente dépend de ce qu'il nomme le « genre », mais également du « style ». Le genre étant défini par l'auteur en tant qu'ensemble des pratiques propres à une profession, sorte de savoir-faire collectif. Le style étant la façon personnelle qu'a un individu de se détacher du genre. Ainsi, un individu compétent possède son style particulier pour résoudre une situation. Ce style s'étant construit en référence à un genre professionnel perçu comme un ensemble de routines collectives. Pour mieux comprendre, nous pouvons appliquer cette théorie au monde juridique. Le genre constituerait dans cet exemple l'ensemble de la jurisprudence, des façons de plaider des avocats tandis que le style se référerait plutôt aux particularités de chacun des individus formant le « tout ».

La distinction genre et style place donc l'individu au centre de l'action compétente. Mais le style ne permet pas entièrement de comprendre comment un individu agit avec compétence. Pour agir avec compétence, il faut certes du style, mais également être capable d'autonomie (Bosman et al., 2000), de pouvoir choisir soi-même dans la combinatoire de ressources celles qui conviennent à la résolution de la situation particulière. Être compétent ce n'est pas suivre un mode d'emploi, c'est pouvoir en toute autonomie, compter sur ses propres ressources et le cas échéant, en chercher d'autres pour combler ses lacunes éventuelles. Réussir à résoudre

une situation en autonomie signifiant ici « réussir parce qu'on le souhaite » et non « par hasard ».

Selon Bernard Rey (Rey et al., 2006), le processus individuel de mobilisation des ressources intervient aussi de manière différente en fonction du « degré » de la compétence attendue pour résoudre la situation-problème. Pour lui, il existe trois degrés de la compétence : la procédure élémentaire, la compétence avec cadrage et la compétence complexe. Au premier degré, la procédure élémentaire désigne les « savoir exécuter » une tâche en réponse à un signal, c'est l'ordre du réflexe. Le second niveau, qui est le seuil à partir duquel Rey accepte d'attribuer le terme de compétence, est celui de la compétence élémentaire. Ici, l'individu puise dans l'ensemble des ressources élémentaires et savoirs qu'il possède ceux qui permettent de résoudre la situation particulière. Enfin, le troisième niveau, celui de la compétence complexe, implique non seulement une sélection, mais également une combinaison de plusieurs procédures élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. Le style, le genre et le degré de compétence modifient donc le processus de l'action compétente. Dès lors, un individu membre d'une profession donnée agira selon le « genre » (la jurisprudence), avec un certain style (sa propre façon de faire) et en fonction du degré de compétence qu'il maîtrise.

Selon Le Boterf (2008), les ressources ont également un impact sur le processus d'action. Étant donné que chacun dispose d'un « bagage de ressources » qui lui est propre, deux individus différents, mettront par exemple, en œuvre un processus différent pour résoudre une même situation-problème. Le Boterf nomme ce processus « guidage ». Selon l'auteur, cet « ensemble des opérations de pilotage que le professionnel met en œuvre pour choisir et mettre en œuvre une pratique pertinente et pour construire et mobiliser une combinatoire appropriée de ressources » (Le Boterf, 2008, p. 98) peut être de quatre types : émotionnel (lorsque ce sont les émotions qui orientent les décisions), cognitif (les décisions sont orientées par la manière dont l'individu se représente la situation et les opérations intellectuelles qu'il utilise pour la résoudre), éthique (les décisions sont orientées par les valeurs de l'individu) ou suivant les règles professionnelles (nous retrouvons ici encore la théorie genre/style de Clot). La typologie des quatre types de guidage de Le Boterf met une fois encore en exergue l'aspect singulier, en tant que propre à la personne, de la compétence en avant.

Ainsi, une action compétente n'est jamais entièrement standardisée. Cependant, une partie du processus mis en œuvre par l'individu peut l'être ou, du moins, être recyclée, transférée d'une expérience antérieure.

3.2. Transférabilité de la compétence

Dans la littérature concernant la notion de compétence, un concept n'obtenant pas le consensus est fréquemment rencontré : le transfert. C'est l'idée qu'une compétence, une fois acquise, pourrait être remobilisée dans différents contextes plus ou moins proches. Pour le présent travail, l'idée de pouvoir « réemployer » une partie de ses compétences pour les adapter à de nouveaux contextes, par exemple, pouvoir « transférer » ce que l'on a appris du fonctionnement d'une plateforme pour s'en approprier une autre est important. Comme nous l'expliciterons plus tard, les activités d'écriture de soi nécessitent en effet de la part des individus de s'adapter de manière continuelle à de nouveaux contextes ou contraintes.

Pour Salomon et Perkins, il existe deux types de transfert : le *low-road transfer* et le *high-road transfer* (Salomon & Perkins, 1989, p. 113). Le premier type de transfert est le « déclenchement *automatique* de comportements appris dans un nouveau contexte » (notre traduction). Le *low-road transfer* désigne donc les activités de transfert ne nécessitant pas de recours à la réflexion : les automatismes (les opérations pour Leontiev cité par Kaptelinin (2013)). Le deuxième type de transfert selon Salomon et Perkins requiert de l'individu davantage de réflexion, il « arrive par l'abstraction consciente de quelque chose d'un contexte et son application dans un autre contexte » (notre traduction) cette réutilisation du passé pour résoudre le présent pouvant être délibérée (*backward-reaching transfer*) ou spontanée (*forward-reaching transfer*).

Si nous suivons le raisonnement de Salomon et Perkins, le transfert d'une compétence serait de l'ordre du *high road transfer*. Cependant, comme nous l'avons vu, une compétence est intrinsèquement liée à un contexte, une situation et un processus de mobilisation de ressources lui-même lié à un individu particulier. La transférabilité serait donc plutôt à rechercher dans « la faculté (de l'individu) à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations » (Le Boterf, 2008, p. 141). Les liens ainsi créés entre les différentes situations permettraient de les rassembler dans ce que plusieurs auteurs nomment les « familles de situations » (De Ketele & Gerard, 2005; Gerard, 2009; Rey et al.,

2006). Pour Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gerard, c'est le « paramétrage de la famille de situations qui détermine les caractéristiques auxquelles doivent répondre toutes les situations appartenant à la famille » (De Ketele & Gerard, 2005, p. 9). Selon ces auteurs, ce paramétrage peut porter sur différents aspects : l'univers de référence quant aux ressources à mobiliser (savoirs, savoir-faire, savoir-être), les contraintes de résolution (temps imparti pour résoudre un problème), etc. On perçoit dans ces explications l'influence du contexte scolaire. Ainsi, les familles de situations rassembleraient des situations-problèmes ayant en commun un même « algorithme de résolution » (Gerard, 2009, p. 65). Il nous apparaît cependant moins aisé d'appliquer ce concept de famille de situations aux contextes moins artificiels de formation que sont les contextes professionnel et informel. Si nous revenons à la définition du deuxième type de transfert de Salomon et Perkins, un élément nous paraît cependant pouvoir mener au maintien de la possibilité d'un certain transfert lors du processus de l'action compétente : l'idée de réutiliser, de recycler une partie d'un processus de résolution de la situation-problème utilisé précédemment dans une nouvelle manifestation de la compétence. Cette idée est à rapprocher de la notion de schème proposée par Bärbel Inhelder et Jean Piaget : « Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Inhelder & Piaget, 2012, p. 11). Ainsi, les auteurs expliquent que le schème, bien qu'invariant, peut s'appliquer à une variété de situations. Le schème étant acquis ou enrichi par l'expérience et grâce à la confrontation à des situations variées.

Pour conclure ce point concernant le transfert, nous pouvons reprendre une analogie fréquemment rencontrée dans la littérature à propos du concept de compétence : celle de la musique. Ceci nous permettra d'établir que le transfert d'une compétence dans son intégralité est impossible. Le musicien ne peut reproduire (transférer) exactement le même morceau dans des situations différentes (du fait de leur contexte, les ressources qu'elles nécessitent, etc.). Cependant, il peut utiliser les mêmes schèmes opératoires pour donner une nouvelle interprétation à une même partition, en s'inspirant de ce qu'il a déjà joué auparavant.

3.3. La finalité de l'action compétente

Nous l'avons vu, il y a action compétente lorsque l'individu se retrouve face à une situation-problème et, pour la résoudre, il met en place une combinatoire de ressources. Reste à

éclaircir la motivation de l'individu à agir, la finalité de son acte. Un premier élément a été précédemment évoqué : le défi. Nous avons dit que l'action compétente était un processus visant à relever un défi posé par une situation-problème. Pour Olivier Toutain, la situation-problème suscite chez l'individu un « sentiment d'inconfort » (Toutain, 2011, p. 3), de déséquilibre. La recherche de l'homéostasie justifierait donc le passage à l'acte compétent. Cet équilibre étant apporté par la résolution de la situation-problème, le résultat, la solution. Un autre élément important apparaît ici : l'utilité de l'action. Outre l'utilité individuelle de l'action : le retour à l'équilibre, l'action compétente a également un but social, elle est utile. « L'action que produit la compétence est utile, elle a un but et un sens dans l'univers humain [...] Une tâche a une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et, du coup celle de la compétence » (Rey et al., 2006, p. 15), « La compétence nécessite une réponse efficace. […] La réponse à la situation rencontrée doit avoir une utilité, une pertinence sociale. » (Gerard, 2009, p. 11)

Ainsi, le succès de l'action compétente est-il lié à une utilité sociale, comme dans l'exemple donné par Bosman et al. : « un élève capable de résumer et d'analyser un roman ne fera preuve de compétence que si son texte parvient à susciter auprès de ses camarades l'envie de lire à leur tour ledit roman » (Bosman et al., 2000, p. 10).

3.4. Le caractère social de l'action compétente

Le caractère social de la compétence ne se limite pas à son utilité, il intervient également à d'autres niveaux de l'action compétente. Tout d'abord, rappelons que parmi les ressources dont l'individu dispose pour solutionner une situation-problème, se trouvent aussi des ressources sociales : des corps de savoirs élaborés socialement, des relations, les conseils des collègues, etc. Ensuite, interviennent également les compétences sociales ou « savoirs être ». La dimension sociale de la compétence se retrouve également dans l'existence des compétences collectives. Pour Guy Le Boterf, « les compétences collectives résultent de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles » (Le Boterf, 2008, p. 204). La coopération étant permise par la construction collective des représentations des situations-problèmes à résoudre, l'utilisation d'un langage commun, la répartition des tâches de travail, etc. La notion de compétence collective proposée par le Boterf ancre encore davantage la dimension sociale de la compétence : l'individu n'est plus compétent seulement lorsqu'il est seul. Dans certains cas, en équipe, lorsque la collaboration est permise par un ensemble de

facteurs, il est compétent à plusieurs, lorsque sa propre combinatoire de ressources s'ajoute et se combine à celle de ses équipiers.

Le caractère social de la compétence se manifeste également dans sa validation. Comme nous l'avons dit, l'action compétente se caractérise par la réussite d'une action. Cette réussite dépendant notamment de l'efficacité, de l'exactitude et de la rapidité de l'individu, mais pas uniquement. Très souvent, celle-ci est sanctionnée par un individu tiers (un professeur, un évaluateur, un patron, un client, etc.) Ainsi, un individu est-il compétent face à une situation particulière parce que la société (ou un élément de celle-ci) le juge comme tel. La question de l'évaluation de la compétence est un enjeu pour les auteurs ayant défini la compétence. Ceux-ci s'accordent sur le fait que l'évaluation est, selon les mots de François-Marie Gerard « un enjeu important et difficile » (Gerard, 2009). Pour Guy Le Boterf, la définition de ce que signifie « être compétent » n'est pas unique. Pour lui, la compétence d'un individu est un curseur évoluant entre les extrêmes « savoir exécuter » (degré élémentaire de la compétence, l'individu exécute le prescrit) et « savoir-agir et réagir » :

> « Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel devra savoir prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer , faire des choix, prendre des risques, réagir à des pannes ou des avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités » (Le Boterf, 2010).

Dans ce dernier cas, la compétence est savoir quoi faire et quand le faire, il s'agit d'aller au-delà du prescrit.

3.5. La compétence : synthèse

Après avoir examiné les différents éléments clés de la définition de la compétence, en voyant comment elle est conceptualisée dans les champs de la pédagogie et des ressources humaines, nous pouvons à présent en donner notre définition synthétique.

La compétence est un processus par lequel un individu met en œuvre, sélectionne et organise des ressources pour résoudre des situations-problèmes. Ce faisant, l'individu combine, associe, des ressources qui lui sont en partie propres, les ressources internes et externes. La compétence d'un individu s'observe lorsque l'individu est confronté à une situation qui le pousse à passer à l'action, à trouver par lui-même une solution. Pour résoudre la situation-

problème, l'individu met en place un processus de résolution qui pourra, en partie, lui servir à nouveau, être transféré à une autre situation. Enfin, l'individu agit, car il poursuit une finalité qui lui est propre ou peut également être sociale. Le caractère social de l'action compétente se rencontre également dans l'apprentissage de la compétence, mais aussi son évaluation.

4. LES LITTÉRATIES (*LITERACIES*)

Pour nous, la compétence d'écriture de soi (EDS) fait partie de l'ensemble des compétences qui constituent l'objet de la littératie médiatique. Pour cette raison, afin de mieux cerner encore notre objet de recherche, nous nous intéressons à présent au concept de littératie.

Dans cette partie, nous aborderons différentes littératies et montrerons quels éléments nous sont utiles dans chacune de ces approches pour définir notre objet. Nous débuterons par l'explication de la littératie médiatique et examinerons en détail les notions de média, d'accès au média et de compréhension des messages médiatiques. Nous présenterons ensuite les travaux de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt intégrant ces différents éléments dans une matrice de compétences. Nous poursuivrons par la présentation de la manière dont la littératie informationnelle envisage la mise en forme, la gestion et la sélection des informations. Ensuite, nous nous intéresserons à la littératie numérique et montrerons en quoi son intérêt pour la compréhension et l'utilisation du web nous sont utiles pour préciser notre objet de recherche. D'un point de vue sémiotique, l'approche étendue de la littératie multimodale nous sera utile pour comprendre la variété des informations qui concernent l'EDS. Puis, nous discuterons des initiatives de la translittératie et de la méta littératie pour regrouper d'autres littératies sous un concept unique. Enfin, pour terminer ce point, nous aborderons, d'un point de vue ontologique, la littératie comme pratiques et montrerons en quoi elle diffère de la littératie comme compétences.

Issu de l'anglais *literacy* le terme français littératie renvoie à la notion d'alphabétisme et désigne les aptitudes à lire, écrire et réaliser des calculs simples. La Littératie fondamentale (*core literacy*) ou de base (*basic literacy*) concerne donc les activités qui sont au fondement des tâches de la vie quotidienne (Buckingham, 2007; Horton, 2008). Cependant, cette conception ne rend pas compte de la complexité de la communication et des modes d'expression propres à nos sociétés modernes qui ne se limitent pas aux aspects du langage que sont l'écriture et la lecture.

Dans sa définition du terme, Renee Hobbs élargit les perspectives de la littératie en faisant de son objet l'ensemble des systèmes symboliques propres à nos sociétés de communication : *"But because today people use so many different types of expression and communication in daily life, the concept of literacy is beginning to be defined as the ability to share meaning*

through symbol systems in order to fully participate in society" (Hobbs, 2010, p. 16). Ainsi, la littératie ou plutôt les littératies, chacune ayant une origine disciplinaire, vont-elles se consacrer à l'étude des capacités, habiletés et compétences propres à la vie et la communication moderne qui sont médiées par différents supports, technologies et cultures.

4.1. La littératie médiatique (*media literacy*)

Trouvant sa source dans le champ de l'information et de la communication, la littératie médiatique est définie de multiples façons. Pour David Buckingham, elle est *"The ability to access, understand and create communications in a variety of contexts"* (Buckingham, 2005, p. 3). Pour Fastrez et De Smedt, elle est un ensemble de compétences « caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. » (Fastrez & De Smedt, 2010, p. 36). Pour Verniers, elle a également trait à la pensée critique :

> *"Media literacy, it seems, is a skill or a form of competency; but it is also about critical thinking, and about cultural dispositions or tastes. It is about old media and new media, about books and mobile phones. It is for young and old, for teachers and parents, for people who work in the media industries and for NGOs. It happens in schools and in homes, and indeed in the media themselves. It is an initiative coming from the top down, but also from the bottom up"* (Verniers, 2009, p. 15).

Ainsi, la littératie médiatique fait de son objet les habiletés (compétences pour Fastrez) d'accès, de compréhension, d'analyse, d'évaluation, et de création de messages émanant de sources différentes dans une variété de contextes. Dans le point suivant, nous examinons plus en détail chacun des éléments se trouvant au cœur de ces définitions.

La notion de média

« Moyens de médiation permettant de construire une transaction, une relation, la vue commune d'une situation » (Dacheux, 2009, p. 43), les médias ont un lien fort avec le(s) message(s) qu'ils véhiculent, diffusent, à travers un support spécifique. La littératie médiatique s'intéresse à la manière dont les individus accèdent, analysent, évaluent ou créent ces messages médiatiques (sous toutes leurs formes), elle pose la question de la manière dont

l'individu négocie avec ces messages, se les approprie, les crée, les comprend ou les critique. En cela, elle participe, selon Collard et al. citant Livingstone à créer des individus aptes à participer au processus démocratique et économique.

> *"A first purpose (of media literacy) is related to democracy, participation, and active citizenship. In this socio-political view, media literacy benefits individuals in that it allows them to be informed citizens that are well equipped to participate actively in the democratic process. The ability to access, understand and evaluate information and media allows them to inform themselves and think autonomously and critically. The ability to create media supports them in making their voice heard in the public sphere. […] A second purpose cited by Livingstone is related to the knowledge economy, competitiveness, and choice. As consumers, the media literate individuals are expected to be able to maximize their knowledge of alternatives in a transparent market, in order to make informed choices. As workers, they are expected to put their media competences to use as part of their professional activity: accessing, selecting and evaluating the most relevant information for their job, and producing media messages in the context of work, all to achieve more on the workplace, and possibly climb up the ladder of employability"* (Collard et al., 2017, p. 126).

L'acception du terme média est dès lors à considérer de manière large, à la suite d'Anderson cité par Peraya : « une activité humaine distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (Peraya, 1999, p. 161). La littératie médiatique s'intéresse à l'origine aux médias « classiques » que sont la littérature, la presse, la radio et la télévision, médias qui aujourd'hui sont également devenus numériques, mais, elle englobe également les médias digitaux (réseaux sociaux, plateformes, jeux vidéo, etc.). Ainsi, selon Henry Jenkins, la littératie médiatique du 21e siècle permet également aux individus de s'engager dans la culture participative caractéristique du web 2.0 dont il donne cette définition :

> *"A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating*

> *and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another"* (Jenkins, 2009, p. 12).

Nous le voyons, la définition donnée par Jenkins de la culture participative met l'accent sur l'aspect de la « production » de contenus. Dans cette définition, l'individu est perçu comme un « produsager » (*produser* en anglais). La notion de *produser* est définie par Axel Bruns : *"Produsers engage not in a traditional form of content production, but are instead involved in produsage - the collaborative and continuous building and extending of existing content in pursuit of further improvement."* (Bruns, 2006, 2007). Dans cette définition, l'individu est envisagé comme cumulant la fonction d'usager ou utilisateur d'une plateforme ou site web et celle de producteur, créateur de contenus et de connaissances qu'il partage avec les autres.

Notons également que la littératie médiatique s'intéresse aussi aux messages médiatiques provenant de plusieurs sources médiatiques à la fois. Ceux-ci sont nommés « messages médiatiques multimodaux » (Lacelle & Lebrun, 2010), nous y reviendrons plus tard.

L'accès au média

La définition de la littératie médiatique donnée par l'Ofcom (l'équivalent britannique du CSA français), « *the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts* » (Buckingham, 2005), contient trois dimensions : l'accès (*access*), la compréhension (*understand*) et la création (*create*). La première dimension, l'accès, est la capacité à utiliser le média pour accéder à son contenu en utilisant les technologies disponibles et/ou les logiciels associés (Buckingham, 2005). L'accès au média suppose en premier lieu un accès physique, « le fait d'être réellement en mesure de s'asseoir devant un ordinateur configuré pour surfer sur Internet », pour Carpentier citant Newhagen (Carpentier, 2016, p. 48) à propos des médias digitaux. En deuxième lieu, l'accès au système concerne le fait de pouvoir accéder (de manière cognitive et sociale) aux contenus du média en question. Dès lors, lorsque l'individu est dans l'impossibilité d'accéder (de manière physique ou cognitive) aux contenus médiatiques, il se retrouve en difficulté par rapport aux autres.

Pour Buckingham, l'accès au contenu est aussi lié à un besoin à satisfaire (besoin de divertissement, d'information, etc.) : *"'Access' refers to the ability to locate media content that is appropriate to one's needs (and to avoid content that is not)*" (2005, p. 6). Cette définition n'est pas sans rappeler l'approche des usages et satisfactions (*uses and gratifications*) de la communication des empiristes américains des années 60. Comme nous l'avons évoqué, pour ces chercheurs, « l'usage des médias est motivé par les fonctions qu'ils remplissent pour les individus » (Lohisse, 2010, p. 53). L'accès aux contenus et aux relations sociales permises par l'utilisation d'Internet étant conditionné par l'accès physique, la question de l'accès trouve toute son importance dans les médias numériques pour lesquels les dimensions socioéconomique, linguistique et culturelle d'accès à l'information sont cruciales.

La compréhension du média

La deuxième dimension présente dans la définition de la littératie médiatique de l'Ofcom est « *understand* », la compréhension du média. Pour David Buckingham, la compréhension critique du média peut s'évaluer selon quatre concepts clés : la production, le langage, la représentation, et l'audience. Ces éléments, que nous présentons ci-dessous, fournissent un cadre théorique pouvant s'appliquer à tous les médias, nouveaux ou plus anciens :

- *Production: "As its most basic, 'production' involves the recognition that media texts are consciously manufactured. This means recognizing the economic interests that are at stake in media production and the ways in which profits are generated"* (Buckingham, 2013, p. 54).

Étudier la production de médias signifie par exemple, pour l'auteur, s'intéresser aux technologies, aux pratiques professionnelles ou aux industries médiatiques.

- *Language : "by analysing languages, we can come to a better understanding of how meanings are created"* (Buckingham, 2013, p. 56).

L'étude des langages médiatiques concernera donc, par exemple, l'étude des codes et conventions visuels, écrits ou de l'image en mouvement du langage télévisuel.

- *Representation : "media representations can be seen as real in some ways but not in others : we may know that something is fantasy, yet recognize that it can still tell us about reality"* (Buckingham, 2013, p. 58).

L'étude de la représentation dans les médias signifie, par exemple, un travail sur l'objectivité, les stéréotypes, les questions de vérité et de réalisme.

- *Audiences : "Studying audiences means looking at how audiences are targeted and measured, and how media are circulated and distributed ; and the different ways in which individuals and social groups use, interpret and respond to media"* (Buckingham, 2013, p. 59).

Pour David Buckingham, chacun de ces quatre concepts clés doit être considéré dans son interdépendance avec les autres et peut constituer un point d'entrée de l'éducation aux médias.

La création de messages médiatiques

La troisième dimension de la littératie médiatique selon la définition de l'Ofcom est la « création », la production de contenus :*"'Create' extends the notion of literacy from 'reading' to 'writing' in media, although it also entails abilities both to access technology and to understand media forms and conventions"* (Buckingham, 2005, p. 6).

Les productions médiatiques formant l'objet de la littératie médiatique peuvent être de différents types (vidéos, images, textes, etc.) et d'envergure plus ou moins grande : il peut s'agir d'un film amateur comme d'un simple courriel ou d'un statut sur un réseau social. La dimension créative de la littératie médiatique possède des liens avec les dimensions précédemment évoquées d'accès et de compréhension critique du média. *"Media production requires an ability to access and manipulate technology, and an understanding of issues such as media language and representation, as well as an awareness of one's audience"* (Buckingham, 2005, p. 24).

Les trois domaines d'étude de la littératie médiatique (*access, understand, create*) se retrouvent dans sa dimension créative. La production créative de contenus s'épanouissant, comme nous l'avons dit, dans la culture participative propre au web 2.0.

À propos de cette « *participatory culture* », Henry Jenkins met en exergue le fait qu'elle nécessite de la part de la littératie médiatique un élargissement de sa perspective de recherche. Pour Jenkins, la culture participative est en effet fortement marquée par de nouvelles compétences qui sont, pour certaines, élaborées socialement. Ainsi, ce ne sont plus seulement l'individu et ses productions qui sont au cœur de l'étude des *new media literacies* mais bien l'individu engagé dans une communauté. Comme nous l'avons explicité dans la partie précédente consacrée à la définition de l'identité et de l'identité numérique, c'est également cette manière d'envisager l'individu connecté, comme faisant partie d'un groupe social avec lequel il entretient des interactions incessantes, qui est la nôtre dans ce travail. En outre, Jenkins met en avant que les compétences propres aux *new media literacies* qu'il définit comme *"a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape"* (Jenkins, 2009) sont, pour beaucoup, mobilisées par la collaboration ou le *networking*. À ce propos, l'auteur propose onze compétences caractéristiques de la nouvelle littératie médiatique :

- *"Play - The capacity to experiment with the surroundings as a form of problem solving.*
- *Performance - The ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.*
- *Simulation - The ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes.*
- *Appropriation - The ability to meaningfully sample and remix media content.*
- *Multitasking - The ability to scan the environment and shift focus onto salient details.*
- *Distributed cognition - The ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.*
- *Collective intelligence - The ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.*
- *Judgment - The ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.*

- *Transmedia navigation - The ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.*
- *Networking - The ability to search for, synthesize, and disseminate information.*
- *Negotiation - The ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms"* (Jenkins, 2009, p. 6).

Notons que la dernière compétence définie par Jenkins, celle de la négociation, est particulièrement intéressante pour notre objet. La capacité à voyager entre plusieurs communautés et à tenir compte des multiples perspectives et normes de celles-ci est en effet un enjeu pour les individus qui sont actifs dans l'EDS qui, nous le verrons, se distille sur plusieurs plateformes où les individus sont amenés à négocier avec d'autres personnes.

Renee Hobbs a également réalisé un travail de listage des compétences nécessaires à la (sur)vie au sein d'une culture participative. Elle définit la littératie médiatique et numérique comme une *« constellation of (5) life skills »* (Hobbs, 2010, p. 18) et ancre encore davantage que Jenkins l'objet de la littératie médiatique dans le social :

- *Make responsible choices and access information by locating and sharing materials and comprehending information and ideas*
- *Analyze messages in a variety of forms by identifying the author, purpose and point of view, and evaluating the quality and credibility of the content*
- *Create content in a variety of forms, making use of language, images, sound, and new digital tools and technologies*
- *Reflect on one's own conduct and communication behavior by applying social responsibility and ethical principles*
- *Take social action by working individually and collaboratively to share knowledge and solve problems in the family, workplace and community, and by participating as a member of a community*

À ce propos, Lara Burton voit dans ces compétences « non seulement cognitives, mais aussi sociales et émotionnelles le premier indice de l'adoption de l'approche idéologique-relative par Hobbs » (Burton, 2022, p. 29).

4.2. La matrice de compétences de Fastrez et De Smedt

Nous le constatons, les compétences identifiées par la littératie médiatique se développent au sein de tâches diversifiées (créer, analyser, etc.) et concernent les différentes dimensions des médias : informationnelle, sociale et technique. Ces éléments à priori disparates se retrouvent synthétisés dans la matrice de compétences de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt (Fastrez & De Smedt, 2010, 2012) qui permet de mettre en relation les différentes compétences de la littératie médiatique et les pratiques médiatiques dans lesquelles celles-ci s'actualisent. Cette matrice de compétences élaborée à l'UCLouvain et utilisée par le Conseil Supérieur de l'Éducation aux médias (CSEM) a pour particularité de définir « la littératie médiatique comme un ensemble de compétences génériques, c'est-à-dire indépendantes d'un média spécifique » (Fastrez, 2010, p. 37). Cette matrice repose sur quatre formes d'activités : la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation.

- Lire : « L'activité de lecture doit être entendue ici comme celle de réception d'un objet médiatique existant. Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques » (Fastrez, 2010, p. 39)
- Écrire : « Les compétences en écriture médiatique concernent quant à elles la capacité à créer et diffuser ses propres productions médiatiques, individuelles ou collectives, en s'appropriant les langages et les procédés techniques que ces productions impliquent, et en recourant au besoin aux personnes-ressources adéquates » (Fastrez 2010, p39)
- Naviguer : « Au sein de la navigation, je distinguerai les activités de recherche de celles d'exploration. Là où la recherche constitue une activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment), l'exploration constitue une activité ouverte, visant à

appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles » (Fastrez, 2010, p. 40)

- Organiser : « Les compétences dans le domaine de l'organisation […] articulent la structuration conceptuelle […] à la mise en œuvre des outils techno-sémiotiques réifiant ces formes d'organisation » (Fastrez, 2010, p. 41)

Notons que, selon l'auteur, ces termes doivent être compris dans leur sens le plus large. Ainsi, l'écriture peut signifier par exemple la production d'un texte écrit, mais pas seulement, elle concerne également toute activité de production, d'émission de contenus. Cette acception sera celle que nous maintiendrons également lorsque nous parlerons de « l'écriture de soi » que nous cherchons à définir dans cette thèse.

Les quatre activités listées ci-dessus sont couplées dans le travail de Fastrez et De Smedt à trois dimensions « propres aux objets médiatiques et aux pratiques qui les impliquent » (Fastrez, 2010, p. 42):

- Dimension informationnelle : « La dimension informationnelle des documents et dispositifs médiatiques (et des pratiques les concernant) tient à ce qu'ils constituent autant de systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs. En tant que systèmes de représentation associant un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés, ils possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres » (Fastrez, 2010, p. 43).
- Dimension technique : « Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leurs interfaces, leur interconnexion au sein d'agencements de complexité variable, et les problématiques technologiques qui y sont liées constituent leur dimension technique » (Fastrez, 2010, p. 44).
- Dimension sociale : « Tout objet médiatique renvoie aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles

culturels qu'il alimente, construit ou combat, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc. » (Fastrez, 2010, p. 45).

La combinaison des quatre activités et des trois dimensions crée douze combinaisons possibles que l'auteur rassemble de manière visuelle dans un tableau que nous reproduisons ci-dessous. Les cases du tableau définissent les compétences de la littératie médiatique.

Dimension / Activité	Informationnelle	Technique	Sociale
Lire			
Ecrire			
Naviguer			
Organiser			

Figure 1 - Les catégories de compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010)

Ce tableau amène à comprendre que la compétence se trouve au croisement des activités de l'individu (lire, écrire, naviguer, organiser) et des dimensions (informationnelle, technique, sociale) des « objets et pratiques médiatiques » (Fastrez, 2010, p. 36) dont il tient compte pendant l'activité. Dans un article de 2013, Fastrez et De Smedt donnent un exemple d'activité, la revue de presse préparée en classe, pour expliciter le fonctionnement de la matrice présentée ci-dessus :

> « La préparation d'une revue de presse suppose l'exploration informationnelle et sociale de la presse […] Cette exploration suppose la compétence en lecture correspondante pour chacun des articles de presse consultés. Elle présuppose également la maîtrise technique des dispositifs d'accès à l'information, de comment tenir un journal à comment fonctionne l'interface d'un site Internet

> d'information. La rédaction et l'enregistrement de la revue de presse (dans le cas d'une revue radiophonique) mobilisent quant à eux des compétences en organisation informationnelle et sociale, pour catégoriser et regrouper les articles en fonction de différents critères […] ainsi que des compétences en écriture, à la fois informationnelle (rédiger un texte destiné à être lu), technique (utiliser un traitement de texte, puis enregistrer sa voix) et sociale (s'adresser à un public et adapter son discours à ses intérêts et à sa connaissance de l'actualité) »(Fastrez & De Smedt, 2013, p. 5).

Depuis sa création, cette matrice a été amendée à plusieurs reprises par les chercheurs membres du centre de recherche qui l'a vue naître. Dans sa thèse de doctorat, consacrée à l'étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique, Camille Tilleul (2020) en a proposé une version modifiée utile pour notre propos. La chercheuse propose un modèle rassemblant des activités et des dimensions.

Type d'usages/pratiques	Diversité informationnelle	Diversité technique	Diversité sociale
- Engagement + **réception**			
- Engagement + **Production de traces de ratification et partage**			
- Engagement + **production**			

Figure 2 - Matrice de la diversité des usages médiatiques, seconde version (Tilleul, 2020, p75)

Dans une lecture horizontale, cette matrice reprend les dimensions de la matrice d'origine de Fastrez et De Smedt et leur substitue le terme « diversité » pour englober le large panel

d'activités auxquelles s'adonnent les individus. Il ne s'agit dès lors plus ici de s'intéresser aux dimensions des médias, mais à la diversité des usages et des pratiques des médias. Lue de manière verticale, la matrice de Camille Tilleul distingue les activités de réception (par exemple : lire un article sur le site web d'un média de presse) qui englobent pour elle les activités « Lire » et « Naviguer » de la matrice originelle de Fastrez et De Smedt, de ratification et de partage (par exemple, liker un contenu publié par un ami ou partager un article) et de production (qui englobent les activités Écrire et Organiser de la matrice originelle de Fastrez et De Smedt) comme la participation à une communauté en ligne. Chacun des types d'usages est à envisager selon son degré d'engagement :

> « Si certaines activités de réception pourraient ne requérir qu'un engagement limité de l'utilisateur (faire défiler une liste de liens, ou un fil d'actualité par exemple), les individus peuvent volontairement s'engager davantage dans certains contenus (les lire en entier, voire tenter d'en apprendre plus et faire des recherches à partir d'un contenu consulté et en créer des détournements) » (Tilleul, 2020, p. 74).

Cette version de la matrice est intéressante pour notre propos, car elle permet à la fois d'envisager les différentes postures de l'individu actif sur les médias et son degré d'investissement dans les activités. Il est ainsi tantôt perçu comme un usager, tantôt comme un producteur ou encore comme un *produsager*[4] qui s'engage plus ou moins fortement avec les médias.

Les matrices présentées ci-dessus nous ont fourni les premières bases de réflexion pour l'élaboration de notre propre matrice que nous présentons dans la section suivante de ce travail.

4.3. La littératie informationnelle (*information literacy*)

Dans notre travail de constitution d'un panorama des modèles théoriques rassemblant des compétences qui pourraient nous aider à définir, préciser l'écriture de soi, nous retenons également la vision de la littératie informationnelle (*information literacy*). Celle-ci propose de

[4] Nous avons défini cette notion à la page 64 de ce travail

considérer l'individu comme un « auteur » qui, bien avant de passer à l'étape de production de contenus, organise, trie, associe les informations. Cette attitude renvoie à plusieurs éléments que nous avons identifiés comme centraux dans notre compréhension de l'écriture de soi. Tout d'abord, la perception de l'individu (*ego*) comme étant actif dans la production et la construction de son identité (numérique) à laquelle il donne sens en partie par des récits qu'il produit et diffuse (identité narrative et culture participative), mais aussi comme étant en lien, observant et s'inspirant des pratiques, informations et contenus proposés par les autres (*alters*).

Définie par l'ACRL (*The Association of College and Research Libraries*) américaine, la littératie informationnelle est *"a set of abilities requiring individuals to 'recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.'"* (Association of College & Research Libraries, 2000, p. 2). La littératie informationnelle est née de préoccupations liées au travail de gestion de collections des documentalistes et bibliothécaires. Aujourd'hui, l'objet de la littératie informationnelle dépasse les rayonnages des bibliothèques pour se consacrer également à l'étude de la gestion des informations réalisée par les individus grâce à leurs ordinateurs personnels, les bases de données et les logiciels *ad hoc*. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette définition de la littératie informationnelle est l'aspect de l'utilisation de l'information (*use*). En effet, cette terminologie renvoie, selon Mackey & Jacobson (2010) à une palette de pratiques d'auteurs parmi lesquelles certaines font partie des compétences mobilisées par l'écriture de soi. C'est notamment le cas de l' "*outcome* d" du premier indicateur de performance du "*fourth standard"* explicité par l'ACRL : "*Manipulates digital text, images, and data, as needed, transferring them from their original locations and formats to a new context"* (Association of College & Research Libraries, 2000, p. 13).

Le modèle britannique d'*information literacy* de la SCONUL (Society of College, National and University Libraries) définit quant à lui sept piliers pour la littératie informationnelle :

- IDENTIFY: Able to identify a personal need for information
- SCOPE: Can assess current knowledge and identify gaps
- PLAN: Can construct strategies for locating information and data
- GATHER: Can locate and access the information and data they need

- EVALUATE: Can review the research process and compare and evaluate information and data
- MANAGE: Can organise information professionally and ethically
- PRESENT: Can apply the knowledge gained: presenting the results of their research, synthesising new and old information and data to create new knowledge and disseminating it in a variety of ways (SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011).

Bien que les sept piliers de la SCONUL soient très axés sur le travail scientifique « honnête » (sans plagiat, dans le respect des normes de bibliographie, etc.), nous pouvons tout de même y trouver quelques éléments pour étayer la construction de notre objet de recherche. Le pilier « *present* » renferme en effet deux caractéristiques utiles pour définir la compétence d'écriture de soi qui nous intéresse. *"Communicate effectively using appropriate writing styles in a variety of formats"* et *"Develop a personal profile in the community using appropriate personal networks and digital technologies (e.g. discussion lists, social networking sites, blogs, etc.)"* (SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011, p. 11). Nous retrouvons ici l'importance du choix de la mise en forme des informations identitaires. Par exemple : le choix de la plateforme adéquate (identité transmédiatique), une réflexion sur la manière de formuler un texte (identité narrative), etc., et l'importance du groupe social dans ces activités.

Le curriculum pour la littératie informationnelle élaboré par l'Université de Cambridge nous fournit lui aussi quelques éléments utiles. Dans son huitième axe intitulé *"Presenting and communicating knowledge"* , ce travail met en avant les aptitudes *"Managing your online identity and digital footprint"* et *"Communicating your findings appropriately".* Les résultats attendus de ces aptitudes étant :

- *"Develop an awareness of how you appear to others online"*, *"Decide on appropriate level of information to communicate to different audiences (i.e. manage your digital footprint)", "Evaluate the suitability of different online locations / tools for your online presence"*
- *"Choose an appropriate writing style, level and format for your intended audience », « Summarise the key methods of publishing research findings in your discipline (including self-publication, e.g. blogging)", "Assess the*

> *relationship between writing style, audience and publication platform"* (Secker & Coonan, 2011).

Nous le voyons, ces dimensions évoquent directement un lien avec les pratiques impliquées dans l'identité numérique et accentuent la nécessité, pour nous, de tenir compte dans notre définition de l'écriture de soi des pratiques réelles des individus au moment où ils choisissent comment ils se rendent visibles aux autres (comme nous l'avons explicité dans le point consacré au design de la visibilité présenté à la page 35). Il sera également nécessaire de tenir compte du choix des plateformes utilisées et de la manière dont les individus perçoivent ceux qui les lisent : les autres.

4.4. La littératie numérique (*digital literacy*)

Avec l'élargissement de l'utilisation du web à la fin des années 1990, l'intérêt pour la définition de compétences liées à l'utilisation et à la compréhension des ressources Internet s'est accru. C'est le livre « *Digital literacy* » de l'écrivain américain Paul Gilster qui a popularisé la littératie numérique qu'il définit comme suit : *"Digital literacy is the ability to access networked computer resources and use them […] Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers"* (Gilster, 1997, p. 1).

La vision de Paul Gilster ne se limite pas à la maîtrise des ordinateurs comme le fait la *computer literacy* définie ici par Horton :

> *"Computer literacy means the efficient ability to know how to use and operate computers as information processing machines. It is one-half of the ICT literacies, the other half being Media Literacy. It is convenient to subdivide Computer Literacy into the following categories: Hardware Literacy, Software literacy, applications literacy"* (Horton, 2008, p. 54).

Pour Gilster, la *digital literacy* comprend quatre compétences de base (*core competencies) : Internet searching, hypertext navigation, knowledge assembly, and content evaluation* (Bawden, 2008; Gilster, 1997).

La première compétence de base à acquérir pour l'utilisation du web pour Gilster (*Internet searching*) implique de trouver des stratégies afin d'utiliser efficacement les moteurs de recherche. Ensuite, la capacité à naviguer d'une information à l'autre (*hypertext navigation*), parfois présentées sous des formats divers (vidéo, textes, etc.), constitue la seconde compétence de base de la *digital literacy.* La troisième (*knowledge assembly*) consiste à pouvoir rassembler les différentes informations trouvées au cours d'une recherche web. Enfin, la dernière compétence de base de la *digital literacy* (*content evaluation*) est la capacité à développer une réflexion critique par rapport aux informations trouvées en ligne en faisant la différence entre le contenu et la manière dont il est présenté.

Ces quatre « *core competencies* » peuvent également apporter un nouvel éclairage à notre objet d'étude. Ainsi, la recherche d'information (*Internet searching*) que ce soit à propos de soi (la pratique de « se googler ») ou des autres, via différentes plateformes et formats (*hypertext navigation*) fait partie des activités d'écriture de soi. De même que le fait de rassembler les informations, de nouveau, à propos de soi ou des autres (*knowledge assembly*) et de leur donner du sens (*content evaluation*).

Une autre définition de la *digital literacy* nous est donnée par Allan Martin et Jan Grudziecki :

> *"Digital Literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process*" (Martin & Grudziecki, 2006, p. 255).

Pour Martin et Grudziecki tout comme pour Gilster, la littératie numérique est perçue comme étant incluse dans les situations de la vie quotidienne, "*not particularly associated with formal education"* (Bawden, 2008, p. 27*)*, une "*life skill"* (Martin & Grudziecki, 2006, p. 254). Pour David Bawden, ce qu'il faut retenir comme étant le thème central de la *digital literacy* est la « capacité à synthétiser et intégrer l'information provenant de différentes sources » (notre traduction) (Bawden, 2008, p. 27). Dans la vision de la *digital literacy*, cette idée nous paraît importante pour circonscrire notre objet d'étude (l'écriture de soi) qui, nous le pensons, a

effectivement trait, pour partie, à une capacité à synthétiser l'information à propos de soi-même (ou des autres) émanant de différentes sources (différentes applications, sites, personnes, etc.) grâce notamment à des compétences techniques.

4.5. La littératie multimodale

Après notre examen des différentes acceptions de la *digital literacy*, nous avons insisté sur le fait que celle-ci s'intéresse à différents types d'information auxquels il est nécessaire notamment de pouvoir donner du sens et qu'il faut pouvoir assembler. Derrière ces injonctions se trouve une caractéristique propre aux informations digitales : leur multimodalité. C'est l'objet de la littératie médiatique multimodale des didacticiennes des langues Nathalie Lacelle et Monique Lebrun (Lacelle & Lebrun, 2010; Lebrun et al., 2012b, 2012a). Ces chercheuses québécoises définissent la littératie multimodale comme « une littératie qui conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production » (Lebrun et al., 2012a, p. 2). La multimodalité selon ces auteurs permet d'aller au-delà des simples possibilités techniques des dispositifs en prenant en compte les aspects culturels et sociaux de la production et de la réception des messages médiatiques. Il nous apparaît important de considérer cette multimodalité dans la définition de notre objet d'étude, l'identité numérique, puisque les pratiques d'écriture de soi concernent des informations provenant de plusieurs sources. Les contenus identitaires que nous étudions sont en effet multimodaux : ils sont déposés sur plusieurs plateformes (réseaux sociaux, blogs, courriels, etc.), prennent différentes formes (vidéos, images, textes, émoticônes, etc.) et peuvent être liés les uns aux autres.

4.6. Les littératies « trans » et « méta »

Dans la littérature, plusieurs tentatives existent pour réunir les compétences propres aux différents types de littératies précédemment explicités au sein d'une seule littératie ou d'un concept « coupole ». Les termes *multiples literacies* ou *multiliteracies* sont par exemple employés pour désigner les littératies « déployées à partir de plusieurs modes de représentation, outre le seul langage textuel ou oral » (Lebrun et al., 2012a, p. 4). Alexandre Serres (Serres, 2008) envisage les choses de manière encore plus globale et fait, selon Bourdeloie, de la translittératie (*transliteracy*), un « concept récent sans doute plus approprié pour désigner une culture globale renvoyant à la culture informatique, la formation aux TIC, la culture des médias, l'éducation aux médias et la culture de l'information-documentation »

(Bourdeloie, 2012, p. 38). Selon Sue Thomas, "*Transliteracy happens in the places where different things meet, mix, and rub together"* (Thomas et al., 2007, p. 4). La translittératie paraît de ce fait la plus à même d'étendre le champ de recherche aux réseaux sociaux puisqu'elle considère l'ensemble des relations des individus avec les technologies de manière fluide (Ipri, 2010). Sue Thomas propose de considérer la translittératie comme englobant les littératies médiatiques et numériques : "*transliteracy does not replace, but rather contains, 'media literacy' and also 'digital literacy'*" (Thomas et al., 2007, p. 3).

L'idée de l'existence d'une littératie englobant d'autres types de littératie est également celle de Thomas Mackey et Judi Jacobson qui font de la *metaliteracy* une sorte de « super » littératie informationnelle qui en englobe plusieurs autres :

> "*Metaliteracy is a concept that promotes active engagement with emerging technologies and learner-centered production of information. […] Metaliteracy prepares individuals to actively produce and share content through social media and online communities. This requires an understanding of new media tools and original digital information, which is necessary for media literacy, digital literacy, and ICT literacy. The ability to evaluate and use visual information is also supported by this approach, not only for the appreciation of visual images, but for the development of new visuals as well"* (Mackey & Jacobson, 2010, p. 13).

La métalittératie de Jacobson et Mackey (2010) met encore davantage l'accent sur l'importance de la collaboration et du partage (*share*) (déjà rencontrés dans le travail précédemment cité d'Henry Jenkins) de l'information à l'heure actuelle.

On le voit, le concept de littératie fait l'objet d'une littérature foisonnante et les différentes initiatives pour rassembler ses définitions sous un terme générique témoignent de la difficulté pour les chercheurs issus de champs disciplinaires différents de s'accorder. Ce constat a été dressé dans un article de 2022 de Wuyckens et al. Dans ce texte, les chercheurs ont tenté de démêler les liens existants entre les différentes conceptions de la littératie que nous avons nous même explicités ici. Ce faisant, ils ne sont pas réellement parvenus à dégager un réel consensus autour de la notion de littératie tant l'entreprise est compliquée (Wuyckens et al.,

2022). Nous avons souhaité conserver notre examen des différentes littératies en pointant à chaque fois quel élément de sa définition était utile pour notre propos visant à définir l'identité numérique via l'examen des pratiques d'EDS. Dès lors, pour conclure ce point, nous considérons que ce travail s'inscrit notamment dans une conception ontologique de la littératie comme un ensemble de compétences qui :

- Tient compte des différentes dimensions des médias (comme décrites par la matrice de Fastrez et Desmedt) ;
- Suppose accès et compréhension des médias ;
- Considère l'individu comme inclus au sein d'une culture participative et dès lors comme un « produsager », capable de développer un rapport critique à l'information ;
- Considère l'individu comme un auteur capable de créer des contenus en étant en lien avec d'autres personnes dont il observe les pratiques ;
- Perçoit l'individu comme à même de rechercher de l'information (qui le concerne ou non) en ligne dans des formats et via des plateformes multiples et comme étant capable de rassembler et donner du sens à ces informations ;
- Se distille sur des supports multimodaux.

4.7 La Littératie comme pratiques

Dans les points précédents, nous avons présenté le concept de littératie envisagé sous l'angle ontologique de la compétence. Cette présentation partant de la compétence vers la littératie suit le cheminement que nous avons-nous-même suivi lors de notre travail scientifique. Comme nous l'avons explicité, l'approche de la littératie comme compétence s'intéresse à la manière dont les individus mobilisent des ressources afin de résoudre une situation problème en vue d'objectifs qu'ils se sont fixés (ou qui ont été fixés par d'autres comme dans le cas de l'apprentissage scolaire). Selon cette approche cognitive (à entendre comme « s'intéressant à l'ensemble des activités par lesquelles un individu organise des informations dans un savoir, et élabore des connaissances » (Codol, 1981)), la littératie est étroitement liée à la performance individuelle : un individu est compétent ou ne l'est pas dans la quête de la réalisation de l'objectif. À l'instar de Coulet, que nous citons ci-dessous, cette vision de la compétence comme étant liée à l'idée de performance ne nous convenait pas totalement.

> « La position consistant à inclure la performance dans la définition même de la compétence ne va pas sans poser de problèmes. En effet, cela revient à ne parler de compétence que dans le cas où un jugement social ou une reconnaissance par autrui peut intervenir pour décider si le sujet mérite ou non d'être considéré comme compétent dans sa confrontation à la tâche. Autrement dit, ce qui ferait la compétence serait moins de l'ordre de l'organisation de l'activité du sujet que de l'évaluation sociale qui en est faite, en référence à une norme fonctionnant de façon binaire (compétent/non-compétent), au regard de la performance. » (Coulet, 2011, p. 5)

Ceci nous a amenée pendant le début de nos travaux à tenter de dresser une liste des aptitudes nécessaires à la compétence d'écriture de soi afin de pouvoir répondre à la question « qu'est-ce qu'être performant dans l'EDS ? ». Répondre à cette question s'est révélé insuffisant pour comprendre pleinement l'EDS. Pour nous, l'EDS, les activités qui y sont liées et les pratiques dans lesquelles elles s'inscrivent ne pouvaient se réduire à l'idée de performance. Nous nous sentions à l'étroit dans la conception de la littératie compétence.

Nous nous sommes alors orientée vers l'approche de la « littératie pratique » telle que définie dans la thèse de doctorat de Lara Burton (2022) (pour davantage de clarté, dans la suite de ce document nous utiliserons le vocable « littératie comme pratiques »). Dans ce travail, la chercheuse rappelle que la littératie est une notion « controversée » et identifie trois tensions dans le champ de la littératie. Premièrement, une tension d'ordre sémiotique qui distingue les littératies relevant de l'écrit ou « littératies conventionnelles » et les littératies relevant d'autres modalités que l'écrit ou « nouvelles littératies ». Deuxièmement, une tension d'ordre ontologique qui fait la différence entre la « littératie capacité », perçue comme ancrée dans les supports et la capacité de l'individu à faire quelque chose avec la technologie, « la littératie compétence », vue comme ancrée dans l'individu et s'intéressant à ses processus mentaux et la « littératie pratique » ancrée dans le collectif. Troisièmement, une tension d'ordre épistémologique entre une approche autonome-objective de la littératie et une approche idéologique relative considérant la littératie comme dépendante des contextes socioculturels (Burton, 2022). S'intéresser à la « littératie comme pratiques » signifie l'adoption d'une

perspective plus large. Il ne s'agit plus de s'intéresser aux phénomènes mentaux individuels comme le fait la « littératie comme compétences », mais bien aux phénomènes tels que vécus par les individus en tant que membres d'une société. Ceci implique pour Burton, adaptant une définition de Barton et Hamilton (2010) ainsi que des apports d'autres chercheurs et chercheuses, une nouvelle manière de considérer la littératie médiatique comme un

> « Ensemble de pratiques où les dispositifs médiatiques (relevant de toutes modalités – texte, image fixe ou animée, son, ou autre) jouent un rôle central. Ces pratiques médiatiques « sont modelées par les institutions sociales et les relations de pouvoir », rendant certaines d'entre elles plus dominantes, visibles et influentes que d'autres. Elles sont historiquement situées et s'ancrent dans des contextes socioculturels plus larges. Elles sont attachées aux différents domaines de la vie, répondent à des objectifs, et changent au fil du temps » (Burton, 2022, p. 43).

Considérer la « littératie comme pratiques » signifie porter son attention non plus uniquement aux activités et tâches observables au niveau individuel, mais au sens donné par les individus à leurs actions en tant que membres d'un système social, d'un collectif. Dès lors, les individus sont envisagés comme participants à des manières de faire collectives prenant place et ayant du sens dans un contexte social précis. En cela, l'approche de la littératie comme pratiques est systémique. Adopter cette approche dans notre travail sans toutefois oublier les enseignements de l'approche de la « littératie compétence », nous a encouragée à élargir notre point de vue et à nous intéresser davantage à l'influence du système social dans les activités d'EDS, et en particulier à la question de l'importance des groupes et normes sociaux dans l'identité numérique.

5. Les normes sociales

Dans le point précédent consacré à l'approche de la littératie perçue comme pratiques, nous avons évoqué le lien existant entre les pratiques et les normes. La question de la norme a également été évoquée dans l'approche de la littératie par compétence, au niveau de l'évaluation. Nous avons dit que l'évaluation de la compétence est sociale, mais revêt aussi une dimension normative puisqu'elle se déroule selon un processus attestant si l'individu est ou non compétent par rapport à « une norme de référence » (Coulet, 2011, p. 5). Dans cette section, nous explicitons le concept de norme sociale et les différents éléments qui le distinguent de la règle et des valeurs. Nous commençons par le concept de groupe social.

5.1. Le groupe social

Dans le but de bien comprendre le concept de norme sociale, étudions d'abord l'ensemble social duquel elle émerge : le groupe social. Pour la psychologie sociale, un groupe social est « un ensemble social dans lequel les individus ont entre eux des relations réciproques » (Fischer, 2020, p. 219) il n'est dès lors pas une simple addition d'individus, mais un système dans lequel les personnes qui le composent sont en relation et entretiennent des échanges. Il ne s'agit pas d'une réalité sociale univoque. Trois modalités d'expression permettent de distinguer les groupes restreints étudiés par la psychologie sociale : la distinction entre groupes primaire et secondaire, entre groupes formel et informel et entre groupes d'appartenance et de référence. Détaillons ces éléments.

Le groupe primaire est défini par Fischer citant Cooley comme une « unité sociale restreinte dans laquelle les individus ont des relations sociales directes, adhèrent aux valeurs qui leur sont proposées et expriment un fort sentiment de cohésion » (Fischer, 2020, p. 222). Comme la famille ou un groupe d'amies. À l'inverse, dans le groupe secondaire, les relations entre les membres ne sont ni directes ni personnelles. C'est le cas, par exemple, d'une entreprise où les « relations sont davantage déterminées par des codes et où les membres ont entre eux des relations plus ou moins imposées par la durée où ils sont ensemble » (Fischer, 2020, p. 222). Dans un groupe formel, les membres ont une place désignée, l'organisation est définie, les rôles sont prescrits et les relations influencées par une structure hiérarchique comme dans le cas d'une équipe de travailleurs. En revanche, dans un groupe informel, les interactions ne reposent pas sur une hiérarchie. Ce type de groupe émerge de façon non prévue et les

membres le rejoignent de leur plein gré pour y jouer des rôles qui ne sont pas imposés. Le groupe d'appartenance quant à lui, est le groupe auquel l'individu appartient et qui, pour Fischer « est censé avoir une influence » sur ses attitudes et ses valeurs. Cependant, comme le note l'auteur, il peut arriver que ces groupes ne remplissent pas totalement ce rôle. Par conséquent, une partie des membres du groupe peut prendre comme modèle les valeurs et les comportements d'un groupe auquel il n'appartient pas réellement, le groupe de référence, auquel il se compare.

Après avoir défini le groupe social et montré comment ceux-ci peuvent être différenciés les uns des autres selon trois modalités, nous examinons dans le point suivant le concept de norme sociale.

5.2. La norme sociale entre prescrit et proscrit

Selon Armelle Nugier et Peggy Chekroun (2021) citant Muzafer Sherif : « les normes correspondent à la prescription des conduites et attitudes qui sont considérées comme désirables et/ou acceptables dans une unité sociale donnée ». Pour le sociologue français Émile Durkheim cité par Mauro Piras : « la norme est une règle de conduite socialement sanctionnée, engendrée par une "conscience collective", c'est-à-dire par la croyance, partagée par la moyenne des membres d'une société, que cette norme est obligatoire » (Piras, 2004, p. 141). Autrement dit, les normes sociales fournissent des indices aux individus sur ce qu'il faut (aspect prescriptif de la norme) et ne faut pas (aspect proscriptif) faire dans une situation sociale donnée. Elles sont en quelque sorte un mode d'emploi.

> « Elles réduisent ainsi la confusion et l'incertitude et rendent les comportements d'autrui prédictibles. Aussi ont-elles la vertu de faciliter le déroulement de nos interactions. […] Ainsi, de l'application des normes dépendent l'harmonie, la qualité et le confort des interactions entre les individus. […] Pour autant cela n'implique pas que les normes soient toujours universelles. Au contraire, elles sont généralement des règles relatives aux lieux, aux époques, aux cultures et aux groupes sociaux dans lesquelles elles sont érigées » (Nugier & Chekroun, 2021, p. 9).

Nous voyons ici l'importance des normes sociales dans les interactions qu'elles facilitent et encadrent en fournissant aux individus des guides de comportement. Lorsque les normes ne sont pas suivies, il s'ensuit des sanctions que nous abordons dans le point suivant.

5.3. La norme se repère à la sanction

Pour définir la norme sociale, le sociologue français Émile Durkheim utilise la distinction entre règles techniques et règles morales (Gaymard, 2021, p. 163; Piras, 2004, p. 141). La règle étant entendue comme un « principe à suivre ». Lorsque l'individu ne suit pas la règle, il encourt des sanctions. Dans le cas d'une règle technique, la sanction est un échec de l'action alors qu'en cas de non-respect d'une norme (ou règle pour Durkheim) morale, l'individu « provoque une réaction de réprobation et de blâme de la part de la société, qui s'oppose à cet acte » (Piras, 2004, p. 141). L'individu est donc encouragé à suivre les règles socialement définies (les normes sociales en ce compris les règles morales) soit pour bénéficier d'une « sanction positive » ou pour éviter d'être pénalisé par une « sanction négative » (Goffman, 1973c, p. 101). Dans « Les règles de la méthode sociologique » (1895), Durkheim explique que les comportements déviants, qu'il nomme « crimes », préfigurent le changement social. En cela, en transgressant les normes en vigueur, le déviant prépare celles de demain. C'est d'ailleurs en repérant « les sanctions auxquelles donnent lieu les comportements déviants » qu'il est possible d'identifier la présence d'une norme (Brugidou, 2013, p. 85). Ainsi, les normes sociales formalisées, celles qui sont écrites et publiées, les lois, font l'objet de sanctions judiciaires prononcées par un corps spécialisé. Les normes sociales qui ne sont pas formalisées comme les coutumes, les règles de politesse ou de bienséance, etc. sont quant à elles sanctionnées de manière diffuse, par chacun des membres de la société. Il n'existe donc pas toujours de procédure formelle de sanction en cas de transgression de la norme sociale (Félonneau et al., 2019, p. 64). Pour illustrer ce propos, nous pouvons prendre l'exemple de la façon de se saluer qui est une norme sociale variant en fonction des régions du monde. Ainsi, s'il est habituel de se saluer en se faisant une bise en Belgique alors qu'il est normal d'en faire davantage en fonction des régions de France, il n'existe pas de sanction établie de manière formelle pour celui qui ferait trop ou trop peu de bises à une autre personne pour lui dire bonjour, hormis un sentiment de confusion ou de gêne partagé.

5.4. La norme se construit au sein du groupe et lui est utile

En se comportant « comme il convient », l'individu cherche non seulement à éviter la sanction, mais aussi à obtenir l'approbation des autres (Becker & Félonneau, 2011, p. 240; Félonneau et al., 2019, p. 64). Le groupe tient donc une place importante dans la détermination de ce qu'il « convient de faire ». Pour Serge Paugam citant Durkheim, c'est « au travers des différentes instances de socialisation que l'individu intègre progressivement ce que le groupe auquel il appartient considère comme "normal" ou "anormal", conforme ou non à ses valeurs » (Paugam, 2018, p. 83). Les groupes sociaux sont le lieu où s'apprennent et se transmettent les normes (Nugier & Chekroun, 2021, p. 10), mais également celui où elles se construisent. Pour le chercheur québécois Serge Proulx, la constitution des normes se réalise de manière progressive à travers les pratiques interindividuelles. Ainsi, la norme « devient la convention qui guidera les pratiques futures jusqu'à l'apparition de nouvelles normes qui remplaceront les anciennes » (Proulx, 2002). Si les normes se constituent de manière progressive, il en va de même pour leur diffusion qui se heurte à des obstacles parmi lesquels figurent les normes antérieures, les difficultés à se conformer à la norme, et la concurrence que se livrent les groupes sociaux, car chaque groupe tente de « définir les normes légitimes » (Comby & Grossetête, 2012, p. 252; Nugier & Chekroun, 2021, p. 9; Peretti-Watel, 2005, p. 373). Dès lors, les normes dépendent des groupes qui les créent et de l'époque dans laquelle elles voient le jour.

Les normes possèdent également une fonction sociale : elles permettent aux groupes de fonctionner en assurant leur stabilité, leur harmonie. Pour les individus, elles permettent d'anticiper les comportements des autres, d'éviter les conflits et sont un guide de comportement, prescrivent ce qui est acceptable, la « façon de percevoir, de penser, de sentir et d'agir. Ce sont des échelles de référence ou d'évaluation qui définissent une marge de conduite, d'attitudes et d'opinions permises et répréhensibles dans un contexte donné » (Nugier & Chekroun, 2021, p. 9).

5.5. Différence entre norme et valeur

La question du contexte, de la situation est ce qui permet de différencier les normes des valeurs. Pour le psychologue américain Milton Rokeach, trois éléments permettent de faire la distinction entre valeurs et normes sociales :

> "*There are three ways in which values differ from social norms. First, a value may refer to a mode of behavior or end-state of existence whereas a social norm refers only to a mode of behavior. Second, a value transcends specific situations; in contrast a social norm is a prescription or proscription to behave in a specific way in a specific situation. […] Third, a value is more personal and internal, whereas a norm is consensual and external to the person"* (Rokeach, 1973, p. 19).

Contrairement aux normes sociales qui, comme nous l'avons dit, sont le « mode d'emploi » à suivre en fonction d'une situation, les valeurs sont des standards personnels de désirabilité indépendants des situations. Les valeurs dépassent le cadre restreint des situations sociales, elles suivent l'individu, il les emmène avec lui dans toutes les situations et interactions qu'il rencontre, elles lui sont propres. Lorsque les normes sociales sont intériorisées par l'individu, elles peuvent également faire partie de son système personnel de valeurs. C'est le cas, par exemple, lorsque les individus adoptent des comportements conformes aux normes parce que cela les satisfait personnellement (Nugier & Chekroun, 2021, p. 21).

La question des valeurs trouve également son importance dans la littératie médiatique. Pour rappel, lorsque nous avons donné les définitions de la littératie médiatique nous avons dit que celle-ci prenait la forme d'un ensemble de compétences. Landry et Basque suggèrent à ce propos d'associer « à la notion de littératie médiatique – ou plus spécifiquement à l'expression associée « littératie(s) numérique(s) », qui l'englobe parfois – une capacité à agir sur les réseaux numériques d'une manière responsable, prudente et éthique, en accord avec ses valeurs et ses identités » (2015, p. 56). Dans cette définition, les valeurs d'un individu le guident lorsqu'il agit de manière critique au sein d'un environnement médiatique.

5.6. Les normes sociales : synthèse

La compréhension des concepts de norme sociale et de valeur nous est utile dans la construction de notre objet de recherche. Nous comprenons que les pratiques d'écriture de soi des individus sont guidées par des normes sociales et des valeurs. Notre travail consistera notamment à éclaircir la manière dont les normes influencent les pratiques d'EDS. Nous verrons comment celles-ci sont à la fois intégrées et légitimées par les individus qui agissent sans les remettre en question, mais, aussi, réévaluées et modifiées au cours des interactions

sociales. En cela, notre travail se situe entre l'approche déterministe d'Émile Durkheim qui perçoit la norme comme un fait social exerçant une contrainte sur les individus et une approche plus interactionniste considérant la norme comme évoluant au cours du temps et de ses réappropriations par les individus membres d'un groupe social. Notons également que les pratiques que nous avons choisi d'étudier sont également modifiées, cadrées par les normes plus formalisées propres aux plateformes numériques telles que, par exemple, le règlement général sur la protection des données (RGPD), les conditions d'utilisation des réseaux sociaux, etc.

6. CADRAGE CONCEPTUEL : SYNTHÈSE

Dans les chapitres précédents, nous avons expliqué en détail les différents concepts nous permettant de mieux comprendre notre objet de recherche. Nous avons présenté ces éléments théoriques en débutant par les concepts d'identité et identité numérique.

Nous avons montré comment, selon les chercheurs présentés, l'identité se construit à la fois au sein de l'individu (*ego*) et lors d'interactions avec les autres (*alter*). Ensuite, nous avons présenté les conceptions de l'identité numérique comme étant composée à la fois d'éléments déclarés par les individus et d'autres, créés par les autres individus et les plateformes. Nous avons également expliqué pourquoi et comment les individus connectés font le choix de se livrer sur le web en insistant à la fois sur l'importance des plateformes et des récits de soi.

Une fois que nous avons clarifié le concept de pratique en le différenciant de ceux d'usage, tâche et activités, nous avons présenté le concept de compétence en articulant les approches cognitives des sciences de l'éducation et des ressources humaines. Nous avons ainsi défini la compétence comme un processus de mise en œuvre, de sélection et d'organisation des ressources (internes et/ou externes) pour résoudre des situations problèmes de manière performante.

Après avoir établi notre définition de la compétence, nous avons souhaité développer le champ scientifique des littératies. Nous avons débuté en présentant les littératies médiatique, informationnelle, numérique et multimodales. Pour chacune de ces littératies, nous avons retenu des éléments nous permettant de parvenir à notre compréhension de la littératie comme un ensemble de compétences tenant compte des différentes dimensions des médias, supposant accès et compréhension des médias et considérant l'individu comme un produsager faisant partie d'une culture participative et comme étant capable de développer un rapport critique à l'information (se distillant sur des supports multimodaux) qu'il est capable de rechercher et organiser selon une posture d'auteur en lien avec les autres.

Après avoir présenté le concept de littératie sous l'angle de la compétence, nous avons élargi notre positionnement ontologique et présenté l'approche de la littératie comme pratiques. Nous avons montré que cette perspective systémique s'intéresse au sens que les individus donnent à leurs actions dans un contexte social précis.

Par la suite, nous nous sommes donc intéressée aux concepts de groupe social, de norme et de valeur et avons montré comment les normes prennent corps au sein des groupes sociaux et comment elles sont liées à des sanctions.

Ces différents éléments présentés dans notre cadrage conceptuel nous permettent de parvenir à une meilleure compréhension de notre objet de recherche qui peut être abordé selon deux points de vue, deux perspectives différentes, mais complémentaires. Premièrement, une perspective individuelle, se concentrant sur l'individu, le détail de ses activités, ses compétences et sa recherche de la performance. Ensuite, une perspective collective, plus systémique et plus large, s'intéressant à l'ensemble du contexte dans lequel se déroule l'EDS pour mieux la comprendre. Expliquons ces deux perspectives.

D'un point de vue individuel, les pratiques d'EDS seront considérées comme le fruit des activités d'*ego.* Dans ces activités, *ego* se déclare et se raconte. Ce faisant, il lutte pour obtenir la reconnaissance des autres (*alters*). Au cours de chacune des interactions avec ces derniers, il participe à (re)construire son identité et son identité numérique, mais également celle des autres individus et des plateformes. L'EDS sera également perçue comme faisant partie de l'ensemble des compétences qui constituent l'objet de la littératie médiatique. Dès lors, lorsque nous emprunterons l'approche cognitive de la littératie comme compétences, nous considérerons les individus actifs dans l'EDS comme en train de développer un processus de mise en œuvre, de sélection et d'organisation de ressources (internes et/ou externes) pour résoudre une situation-problème de manière performante. Dans ce processus, nous considérerons que l'individu compétent tient compte des différentes dimensions des médias, qu'il y a accès, les comprend et est capable de développer un rapport critique aux informations qu'il y crée ou lit. Nous envisagerons également l'individu compétent dans l'EDS comme membre d'une culture participative dans laquelle il tient le rôle d'un produsager, en lien avec d'autres personnes et capable de rechercher de l'information (à propos de lui-même ou non) dans des formats et sur des plateformes multiples et multimodales.

D'un point de vue plus collectif, nous considérerons les pratiques d'EDS sans les extraire du contexte social dans lequel elles se déploient. Nous nous intéresserons aux phénomènes tels qu'ils sont vécus par l'individu, à l'ensemble des éléments du système social qui influencent ses actions. Nous nous intéresserons à l'influence des groupes sociaux et de leurs normes sur les pratiques d'EDS. Dès lors, il ne sera plus question d'expliquer les actions des individus par

la performance ou le souhait de parvenir à réaliser un objectif, mais de s'intéresser aux actions inexpliquées, inconséquentes ou normées et aux valeurs qui guident les actions d'EDS.

Ces deux perspectives, l'une centrée sur l'individu et le détail de ses activités et l'autre centrée sur une compréhension du contexte dans lequel se déploient les activités structureront la partie de ce travail consacrée à nos résultats de recherche. Cependant, avant de détailler ces résultats, intéressons-nous, dans la partie suivante, la deuxième partie de ce travail, aux choix méthodologiques qui nous ont permis de le mener à bien.

MÉTHODES

Dans la première partie de ce travail, nous avons explicité les concepts théoriques nous permettant de mieux comprendre notre objet de recherche. Dans cette partie consacrée aux méthodes utilisées dans notre travail de thèse, nous détaillons l'ensemble des choix méthodologiques ayant mené à la construction de cette recherche. Nous débutons par une explication concernant notre posture intellectuelle en tant que chercheuse en lien avec la place accordée aux informateurs. Ensuite, nous expliquons la manière dont nous avons conçu la récolte de nos données depuis les premiers entretiens exploratoires à la construction de nos guides d'entretien en passant par le recrutement des répondants. Par la suite, nous détaillerons les méthodes utilisées dans l'analyse des données recueillies.

1. Fondements épistémologiques

Notre travail s'inscrit dans le champ disciplinaire des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et notre approche se veut à la fois pragmatique, compréhensive, et interprétative. Explicitons à présent ces choix.

Pour Bruno Ollivier cité par Gérard Derèze,

> « La frontière qui sépare les SIC de la sociologie est à la fois marquée (les deux champs s'ignorent parfois superbement) et poreuse, dans la mesure où les apports réciproques et les importations dans les deux sens enrichissent les zones frontières. […] Elles [les SIC] étudient les acteurs sociaux et leurs pratiques communicationnelles, mais aussi des discours, des institutions ou des entreprises ou des dispositifs. Si ce n'est l'objet qui constitue l'originalité des SIC, c'est leur manière de constituer l'objet en articulant les problématiques » (2009, p. 17).

Cette citation du chercheur français Bruno Ollivier caractérise bien notre approche de recherche. Notre travail s'inscrit en effet dans les SIC, car il s'intéresse à la manière dont les individus utilisent et dialoguent avec les plateformes numériques. Ce faisant, il les envisage comme faisant partie d'un système social plus large avec lequel ils interagissent et négocient et au sein duquel ils développent leurs pratiques. Ce travail s'est par ailleurs enrichi et construit en frôlant les frontières d'autres champs disciplinaires. La sociologie, bien sûr, mais également la narratologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, etc. Notre approche

relève du modèle orchestral de la communication tel que présenté par l'équipe de chercheurs américains dits « de l'École de Palo Alto ». Celui-ci perçoit la communication comme une production collective où chacun joue (de son instrument) en s'accordant à la fois à la musique jouée par les autres interactants et à la partition invisible qui encadre le morceau. Dès lors, ce qui nous intéresse, ce sont les processus d'échanges et d'interactions par lesquels les individus créent, ensemble, du sens.

En cela, notre approche est résolument pragmatique, compréhensive et interprétative. Elle vise à comprendre le sens que les acteurs[5] attribuent à leurs actions et non à l'explication de causes et de conséquences. Notre but n'est alors pas de vérifier ou de tester pour trouver une « preuve », mais bien d'interpréter, de comprendre le sens que les individus attribuent à leurs actions au sein du contexte social dont ils font partie. En cela, notre démarche diffère de la démarche explicative classique dans laquelle « […] le terrain a une fonction de vérification du dispositif théorique construit en amont. Plus particulièrement, les hypothèses sont formulées et opérationnalisées a priori, dans un mouvement linéaire qu'on nomme également hypothético-déductif » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 187).

Notre travail de compréhension s'est développé à force d'allers-retours entre notre terrain d'étude, la littérature et la formulation théorique. La démarche itérative que nous avons adoptée se distingue cependant de celle de l'anthropologie. Notre approche n'a pas consisté à étudier les phénomènes en situation, mais repose sur des entretiens réalisés avec des acteurs. Notre objet s'est donc construit au fur et à mesure de nos lectures et de nos échanges avec les acteurs de terrain. Ceci a pour conséquence une posture de recherche particulière accordant une place privilégiée aux informateurs et au sens qu'ils donnent à leurs actions.

[5] Nous choisissons d'employer les termes « acteurs », « informateurs », « informants » ou « sujets » comme synonymes. Ces termes renvoient pour nous à des individus membres d'un groupe social, d'une communauté, choisis non pas car ils sont les « représentants » d'un groupe particulier, mais parce qu'ils sont en position de nous informer en vue d'apporter une réponse à notre question de recherche.

1.1. Approche compréhensive : posture de la chercheuse et place des acteurs

La posture que nous avons adoptée dans ce travail est celle d'une relation d'interprétation. Étant donné que nous travaillons sur un objet de recherche qui est très normé, nous avons employé une approche qui vise à construire du sens sur base des informations fournies par nos informants, sans jugement à priori de notre part. Notre travail a dès lors consisté à interpréter les discours des acteurs recueillis au cours de nos entretiens de recherche. Ce faisant, par le dialogue organisé suivant nos guides d'entretien (nous les présentons en détails à la page 104), nous avons, dans une certaine mesure, pris part au processus de création de sens. À la suite de Charmillot, nous n'oublions pas en effet que « Les discours que recueille le chercheur sont en réalité produits en réponse à ses propres énoncés : le chercheur intervient à un certain moment, dans un certain champ, pour adresser aux acteurs sollicités un certain discours qui sert d'invitation à leur propre discours » (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 201). Cependant, ce sont bien les informations fournies par les personnes interrogées qui ont guidé notre travail de recherche. Il s'agissait de se mettre à l'écoute de nos interviewés sans toutefois chercher à s'effacer complètement pour les laisser s'expliquer. Notre posture interprétative est dès lors à envisager comme en interaction avec le regard des acteurs situés.

Ce qui nous a intéressée dans ce travail de recherche, ce sont donc les explications des personnes interviewées à propos de la manière dont elles perçoivent les phénomènes vécus. Dès lors, à l'instar de Florence Millerand qui en 2003 étudiait dans sa thèse de doctorat l'appropriation du courrier électronique par les enseignants-chercheurs universitaires, nous considérons les acteurs comme aptes à rendre compte de leur quotidien, à l'interpréter et à nous l'expliquer : « on leur reconnaît cette aptitude à comprendre ce qu'ils font pendant qu'ils le font » (Millerand Florence, 2003, p. 103). Nous avons dès lors cherché à saisir le sens que les individus donnent à leurs actions. En cela, nous concevons l'individu comme étant capable d'analyser les situations qu'il vit, comme un «"acteur pensant", un "bricoleur mental". On réfute l'idée d'un acteur aveugle aux raisons profondes qui pèsent sur ses choix, on refuse de rapporter ses actions et ses pensées uniquement à sa classe socioprofessionnelle, à l'analyse de ses déterminismes inconscients, etc. » (Millerand Florence, 2003, p. 104). Le point de vue de nos informants est donc à la base de nos données de recherche. Celles-ci sont dès lors de nature qualitative. *"Qualitative research is any type of research that produces findings not*

arrived at by statistical procedures or other means of quantification" (Strauss et Corbin, cités par Lejeune, 2014, p. 19). Afin de récolter nos données, car « il n'y a pas une méthode parfaite, valable en toute circonstances », (Derèze & Winkin, 2009, p. 220), nous avons construit une méthode sur mesure combinant et s'inspirant de plusieurs méthodes élaborées par d'autres chercheurs. Nous les détaillons dans le chapitre suivant en retraçant notre cheminement de recherche.

2. Construction de l'objet de recherche et récolte des données

Notre objet de recherche s'est construit au fur et à mesure des allers et retours entre nos rencontres avec le terrain (découverte) et nos lectures théoriques (construction). Au total, nous avons réalisé cinq entretiens exploratoires et trois phases d'entretiens (A, B et C). Concrètement, chacun des contacts avec le terrain était précédé et suivi de périodes de lecture. Notre approche est dès lors hybride (Ligurgo et al., 2017): à la fois inductive et déductive. Les phases de lectures nous ont permis d'identifier les grands éléments à étudier dans nos entretiens en fournissant les thèmes de nos guides d'entretien et les entretiens nous ont permis de découvrir de nouveaux éléments à approfondir dans nos lectures.

2.1. La phase exploratoire

Au tout début de notre recherche, nous souhaitions déjà comprendre le lien existant entre identité et compétence et plus précisément, comprendre la manière dont la création d'identités fictives sur Internet favorisait l'acquisition de compétences sociales. Nous avons alors débuté notre travail par une première phase exploratoire sur le terrain des narrations interactives ludiques (NIL) ou forums de jeux de rôle. Nous avons interrogé cinq joueuses actives sur ces plateformes web pour mieux comprendre la manière dont la création de personnages fictifs participait à l'apprentissage de compétences sociales. Après ces premiers entretiens exploratoires, le début de nos lectures théoriques et les premières confrontations de nos intuitions de recherche lors de journées d'études consacrées à la littératie médiatique[6], nous avons souhaité préciser notre intérêt de recherche en l'ancrant davantage dans l'étude de l'identité numérique et de la littératie médiatique. Les premiers entretiens exploratoires

[6] Notamment lors de l'École d'été LIMEAM 2016 organisée à l'UCLouvain

révélaient en effet que les compétences développées par les joueuses interrogées dépassent à la fois le cadre ludique des NIL, mais aussi celui des compétences sociales et des identités fictives. Ainsi, si notre intérêt se portait au départ sur l'étude de l'apprentissage des compétences sociales, il s'est élargi à la compréhension de la littératie de l'écriture de soi (EDS) et de la manière dont elle participe à la construction de l'identité numérique des individus. Ce faisant, il est apparu opportun d'élargir également le terrain sur lequel nous allions récolter nos données. Plutôt que de nous concentrer sur la population très spécifique des joueurs actifs sur les NIL, nous avons décidé d'élargir notre focale pour nous intéresser à une population plus large. Notre intérêt de recherche se précisant vers la compréhension des pratiques liées à l'écriture de soi (EDS) et la définition d'une compétence liée à ces pratiques, nous avions besoin d'interroger des personnes susceptibles de nous expliquer la manière dont elles étaient actives dans l'EDS lors de situations inédites (comme nous l'expliquons dans la partie théorique, l'une des caractéristiques de l'action compétente est l'adaptation à l'inédit). Pour cette raison, nous avons choisi de cibler non plus des personnes jouant des identités fictives, mais bien des individus vivant un changement de vie. Le fait de porter notre intérêt sur le changement s'explique par la définition de la compétence (adaptation à une situation nouvelle), mais aussi par celle de l'identité narrative : « nous faisons appel au récit lorsque nous voulons réaffirmer notre identité contre un obstacle extérieur (le temps qui passe et le changement, par exemple) » (Ciranna, 2022, p. 20). Dès lors, l'idée d'axer notre recrutement sur « le changement » nous permettait à la fois de recruter des personnes susceptibles d'être en train de modifier ou d'adapter leurs pratiques d'EDS et de démarrer nos entretiens d'une manière moins abrupte que simplement en demandant à nos informants « parlez-moi de vous » tout en favorisant le récit. Une fois le choix arrêté sur « les personnes vivant un changement de vie », nous avons pu poursuivre notre démarche itérative, reprendre nos lectures afin de constituer notre premier guide d'entretien et réaliser par la suite nos premiers entretiens.

2.2. Les entretiens

Les entretiens de la phase A

La phase A d'entretiens est composée de huit entretiens réalisés suivant le « Guide d'entretien V1[7] ». Ces entretiens ont été réalisés suivant la perspective de la « littératie comme compétences ». Cette première vague d'entretiens avait pour but d'identifier dans quelles activités et pour quelles raisons l'écriture de soi se réalise. Les thèmes abordés dans ces entretiens ont été identifiés lors de nos premières lectures théoriques. Par exemple, le thème concernant le changement vient de notre revue de la littérature concernant le concept de compétence. Dans ces lectures, nous avons identifié que la compétence s'observe dans un contexte inédit. Dès lors, nous avons souhaité aborder avec nos interviewés la manière dont le changement de vie les amène à redéfinir leurs pratiques. Le guide d'entretien V1 comportait les thèmes et exemples de questions suivants :

- Présentation de l'interviewé(e), explications sur le changement de vie vécu et sur l'importance du numérique pour elle/lui ;
- Description des pratiques d'EDS : « Comment parlez-vous de ce changement sur Internet ? Pouvez-vous me montrer ? » ;
- Influence de la situation sur EDS : Lieu et temps : « Où êtes-vous quand vous publiez ? Quand publiez-vous ? » ;
- Choix posés lors de l'EDS : « Pourriez-vous me montrer quels sont les statuts/ photos que vous choisissez de publier ? » ;
- Compréhension des affordances des plateformes : « Pourriez-vous m'expliquer comment vous avez appris à utiliser cette plateforme ? » ;
- Organisation liée aux activités d'EDS : « « Pourriez-vous me montrer comment vous organisez vos publications ? » ;
- Rapport à l'Identité négative[8] : « Que faites-vous des éléments négatifs ? ».

Phase A : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon

Pour cette première vague d'entretiens, nous avions le souhait de réaliser un échantillon de personnes hétérogène au niveau du genre, de l'activité professionnelle, de l'âge et du type de

[7] Le guide d'entretien complet se trouve à la page 240
[8] Nous utilisons ces termes pour désigner les faits tels que les mauvaises nouvelles, les baisses de moral, etc.

changement de vie vécu. Chaque personne utilisant le web et vivant un changement était, a priori, intéressante pour notre recherche. Concrètement, afin de recruter des volontaires, nous avons diffusé l'annonce et le texte suivants à partir de notre profil personnel Facebook :

Figure 3-Publication Facebook pour le recrutement de la Phase A

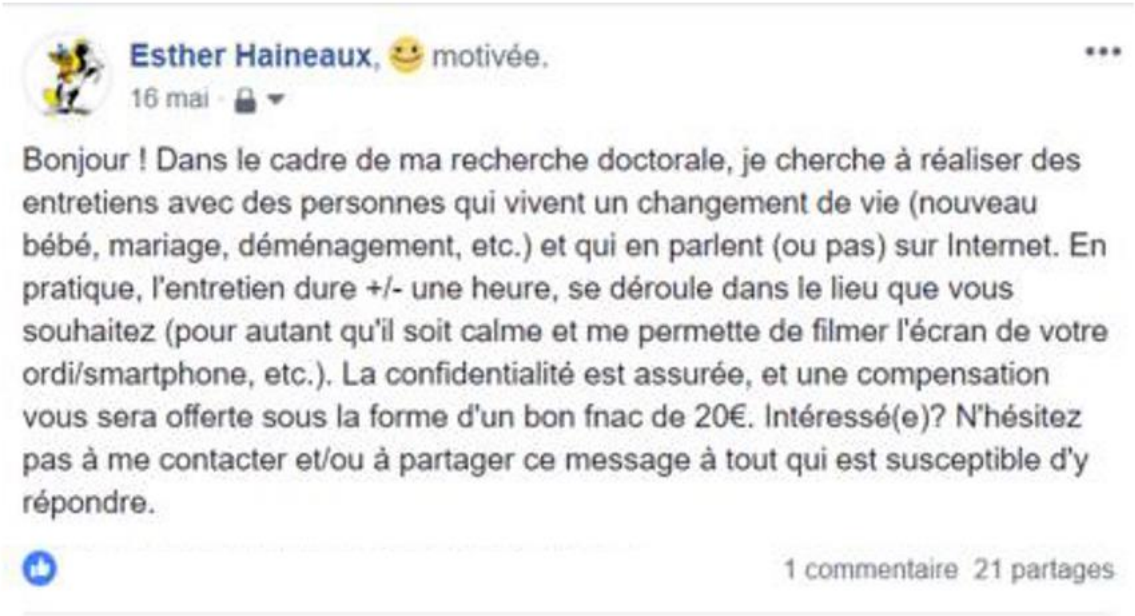

Figure 4 - Texte accompagnant la publication Facebook pour le recrutement de la Phase A

Nous avons fait le choix de publier ce recrutement sur Facebook, car ce réseau social était à l'époque celui sur lequel nous étions susceptibles de toucher la population la plus large. Notre appel à recrutement a été partagé 21 fois par nos contacts Facebook et certains de leurs amis par la suite. Après cette première publication, nous avons publié à nouveau cet appel sur des groupes Facebook. Chacune de ces publications a généré plusieurs prises de contact avec des

personnes intéressées. Nous avons alors entamé des conversations avec elles en message privé sur Messenger pour déterminer si les volontaires correspondaient aux caractéristiques recherchées pour l'entretien et si leur emploi du temps rendait l'interview possible.

Rapidement, les premiers rendez-vous ont pu être fixés. Sur les 32 personnes qui ont montré un intérêt pour notre recherche, huit ont été rencontrées. Les autres contacts ont été écartés pour différentes raisons telles que des difficultés organisationnelles (agendas incompatibles ou domicile situé en dehors de la Belgique), la perte du contact après explications plus détaillées de la recherche ou des personnes qui nous contactaient pour un tiers.

De cette première phase, trois ensembles de données ont été dégagés : les activités liées à l'écriture de soi, les finalités des activités liées à l'écriture de soi, et les lignes de forces des entretiens A et éléments à investiguer dans les phases d'entretien suivantes. Nous avons réalisé ces entretiens sur une période s'étalant de mai 2018 à mars 2020. La longue durée de la période s'explique par la méthode d'entretien (nous en dirons davantage à ce sujet ci-après) qui nécessitait de se rendre au domicile des personnes interviewées et donc une synchronisation compliquée des agendas de la chercheuse (très occupée par ses charges d'enseignement de septembre à janvier) et du participant.

Le corpus se compose de huit personnes, quatre femmes et quatre hommes choisis pour leur disponibilité et le type de changement de vie vécu. Le tableau suivant reprend les données concernant les caractéristiques particulières des informateurs ayant participé à la phase A de nos entretiens. Les données reprises dans ce tableau et ceux qui suivront préservent au maximum l'anonymat de nos répondants.

Pour plus de lisibilité, voici quelques informations permettant de comprendre les tableaux qui suivent :

- La première colonne du tableau reprend le code donné pour désigner les répondants. A1 signifie par exemple « premier répondant de la phase A de nos entretiens » ce codage sera utilisé dans la suite de ce travail ;
- La deuxième colonne reprend l'âge du répondant ;
- La troisième colonne concerne le changement vécu mentionné par le répondant lors du premier contact entre la chercheuse et le répondant à la suite de l'appel à volontaires ;

- La quatrième colonne communique des informations sur le domaine d'activité professionnelle du répondant ;
- La cinquième colonne reprend des données personnelles : situation familiale, lieu de vie ;
- La dernière colonne fournit des informations sur la région géographique du répondant.

	sexe	âge	Changement vécu	Domaine professionnel	Données personnelles	Région de vie
A1	F	36	Début d'une nouvelle activité professionnelle en tant qu'indépendante	Psychologie culture	Maman, mariée	Brabant Wallon
A2	F	vingtaine[9]	Enceinte (8 mois) de son premier enfant, achat du premier logement	Étudiante	En couple	Brabant Wallon
A3	F	trentaine	Expatriée (Afrique-Belgique) et annonce récente d'une maladie invalidante	Travail administratif	Maman, mariée	Brabant Wallon
A4	F	19	Revient d'une année d'étude aux États-Unis (Alaska) Entame des études de médecine	Étudiante en médecine	Célibataire	Namur
A5	M	28	7 démissions professionnelles récentes, début d'un nouvel emploi, achat d'un nouveau logement, lancement d'une chaîne YouTube professionnelle, accueil du second enfant	Master *financial management*	Papa, en couple	Namur
A6	M	32	Nouvel emploi, rejoint deux nouveaux groupes de musique et début d'une analyse avec un psychologue	Juriste	Célibataire	Province de Luxembourg
A7	M	21	fin 3e année de bachelier avant le premier stage professionnel	Étudiant en communication	?[10]	Namur
A8	M	vingtaine	fin 3e année de bachelier avant le premier stage professionnel	Étudiant en communication	?	Namur

Tableau 1 - Caractéristiques des informateurs ayant participé à la phase A de nos entretiens

[9] Nous mentionnons la décennie lorsque nous ne disposons pas de l'âge exact de la personne interrogée

[10] Les répondants A7 et A8 faisant partie de nos propres étudiants en communication à l'Université de Namur, nous n'avons pas trouvé opportun de les interroger sur ce point au risque de les mettre mal à l'aise

Phase A : Méthode de recueil des données

Concrètement, les huit entretiens de la phase A étaient des entretiens individuels semi-directifs d'une durée variant d'une heure à une heure trente. Dans cette première phase d'entretien, nous avons opté pour la méthode des entretiens de type « visite-guidée ». Ces entretiens filmés se déroulent face aux dispositifs (ordinateur, smartphone, tablette, etc.) utilisés par les informateurs. Cette technique possède une ressemblance avec la méthode des entretiens topographiques décrite par Claire Oger (2003, 2009), qui ont pour caractéristique de se dérouler en mouvement, tout au long d'un parcours dont l'informant est le guide. Dans notre cas, le mouvement ne se déroule pas entre des lieux physiques, mais bien entre des lieux virtuels.

Les entretiens réalisés avaient donc pour thème la description des pratiques des acteurs et leur commentaire. Il s'agissait d'interroger les acteurs à propos de « ce qu'ils ont fait » et de « comment ils l'ont fait ». Nos entretiens s'inspiraient également de la méthode des entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch (1994). Ceux-ci ont pour but d'amener les acteurs, par la mise en mots de leurs actions, à prendre conscience de leur propre cognition. Ainsi, ils favorisent les informations directes et les « éléments fonctionnels de l'action singulière tels que les connaissances théoriques effectivement utilisées dans l'action décrite, les buts effectivement visés, et les représentations effectivement mobilisées » (Balas-Chanel, 2002, p. 7). Nous avons donc choisi de réaliser des entretiens de type « visite guidée d'explicitation », réalisés dans l'environnement quotidien des acteurs et orientés vers « la description du faire » (Vermersch, 1994 : 49).

En pratique, chaque entretien s'est déroulé soit au domicile de l'informant soit dans un lieu qui lui était familier. Nous souhaitions en effet maximiser le bien-être de nos répondants et favoriser la mise en place d'un rapport discursif égalitaire. Chaque interview a débuté par l'explication des objectifs de la recherche au participant, le recueil de son consentement pour l'enregistrement vidéo et l'utilisation des données issues de l'entretien et la mise en place du matériel vidéo.

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Ainsi, notre rôle pendant l'interview était de diriger les échanges sur base de thèmes identifiés lors de notre revue de la littérature. Nos interventions étaient des relances de type relance-miroir. Celles-ci reprennent « strictement les mots et expressions de l'enquêté » (Demazière, 2007, p. 90) afin de ne pas l'influencer

dans ses réponses en lui imposant « des catégorisations du monde préconçues par le chercheur » (Nossik, 2011, p. 121). Nous intervenions aussi avec des demandes de précision. Nos interventions avaient pour but de « faire parler ». Nous cherchions à favoriser un discours libre tout en nous assurant de couvrir les thèmes identifiés dans la recherche. Concrètement, nous avons procédé par questions ouvertes dans le but de susciter l'explication du « pourquoi » (les causes pour lesquelles l'individu met en place une pratique) en évoquant le « comment » (le processus, la description des activités). Les enregistrements vidéo nous permettaient de capter les gestes (clics, ouverture de pages web, voyage entre les plateformes, etc.). Cependant, ceux-ci se sont révélés peu nombreux, nos informateurs préférant se tourner face à nous pour nous parler et utiliser peu les dispositifs à leur disposition. Après analyse des premiers enregistrements vidéo, nous avons trouvé que ceux-ci étaient finalement porteurs de peu d'informations nouvelles par rapport à leurs transcriptions.

Nous avons construit notre guide d'entretien sur la base de notre revue de la littérature. Celui-ci comprenait notamment des questions visant à recueillir des informations à propos des situations dans lesquelles s'actualise l'EDS, les ressources utilisées par les individus lors de l'EDS et les finalités poursuivies. Nous avons fait le choix de ne pas limiter notre étude à la validation d'une définition de l'EDS construite sur base de nos lectures théoriques, mais également de « comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (Lejeune, 2014 : 20).

Au terme de cette première phase d'entretiens, nous disposions de huit entretiens semi-directifs que nous avons retranscrits intégralement et codés à l'aide du logiciel NVivo. À la suite du codage de ces entretiens nous avions récolté des données sur les activités d'EDS, les finalités liées aux activités d'EDS et les éléments à investiguer dans les phases d'entretien suivantes sur base du « guide d'entretien V2 » construit dans la foulée et utilisé dans les phases B et C de nos entretiens.

Les entretiens de la phase B

La phase B d'entretiens est composée de douze entretiens réalisés suivant le « Guide d'entretien V2[11] ». Ces entretiens ont été réalisés selon la perspective de la « littératie comme pratiques ». Cette seconde phase d'entretiens avait pour but d'approfondir le rôle des normes et du contexte sociaux dans les activités d'EDS.

Phase B : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon

Pour cette deuxième phase d'entretiens, afin de mieux comprendre le rôle des normes et des groupes sociaux dans les activités d'EDS, nous avons choisi d'interroger une population plus homogène. Nous avons proposé à nos étudiants de troisième année de bachelier en Information et Communication inscrits au cours « Communication et identité numérique » lors de l'année académique 2020-2021 de participer en tant que répondants à notre étude. Cette participation se faisait sur base volontaire. Sur les 36 étudiants inscrits au cours, 12 se sont portés volontaires, 8 filles et 4 garçons. Ces entretiens se sont déroulés entre le 26 octobre 2020 et le 9 décembre 2020 soit quatre mois après le premier confinement de la population belge (de mars à juin 2020) dû à la crise du covid-19, pendant les mesures limitant les contacts sociaux (octobre 2020) et le second confinement (de novembre à décembre 2020). En raison de cette situation sanitaire, nous avons dû adapter notre méthode d'entretien.

Phase B : Méthode de recueil des données

Comme nous l'avons dit, les entretiens conduits lors de la phase A selon la méthode de la « visite guidée d'explicitation » étaient réalisés au domicile des informants ou dans un lieu de leur choix. Ces entretiens étaient filmés afin de garder la trace des mouvements et des explications données par les interviewés lorsqu'ils souhaitaient nous montrer leur écran afin d'appuyer leurs propos. Cette méthode s'est révélée avoir parfois un impact négatif sur la relation chercheuse-interviewé et compliquée à mettre en œuvre en pratique. Certaines de nos interviews s'étant déroulées dans des lieux publics choisis par nos répondants, des détails propres à l'environnement de passation des entretiens tels que la perte du signal Wi-Fi, le bruit ambiant, les conversations d'autres clients, etc. sont venus perturber la discussion. En

[11] Celui-ci se trouve à la page 242

outre, après l'analyse des enregistrements vidéo des entretiens de la phase A, nous avons conclu que ceux-ci limitaient l'accès à des données plus contextuelles et étaient plus centrés sur les activités d'EDS elles-mêmes. Comme nous l'avons dit, nos interviewés, bien qu'il leur soit donné la possibilité d'utiliser leurs dispositifs (smartphones, ordinateurs, tablette, etc.) pour faciliter l'explication, en faisaient peu l'usage. Pour ces raisons et afin d'adapter notre récolte de données au contexte particulier imposé par la situation sanitaire en Belgique au moment de la phase B de nos entretiens, nous avons décidé de réaliser des entretiens semi-directifs à distance à l'aide du logiciel Microsoft Teams. Ce logiciel était déjà connu des étudiants interrogés, car c'était celui utilisé par l'institution universitaire lors des cours à distance. Les entretiens étaient enregistrés directement depuis le logiciel. Ils se sont donc déroulés par webcams et micros interposés. Leur cadre contractuel (raisons de l'entretien, thème et recueil du consentement) était similaire aux entretiens réalisés dans la phase A, de même que nos modes d'intervention qui prenaient la forme de relances-miroir ou demandes de précision.

La modification majeure apportée à notre méthode concerne notre volonté de faire du « temps » le fil rouge de nos entrevues. Nous avions en effet noté lors des entretiens de la phase A que nos répondants faisaient souvent allusion au temps (temps perdu, temps gagné, fréquence et durée de connexion, etc.) dans leurs explications. Pour cette raison, nous avons souhaité ajouter le « temps » comme structure de nos interviews, cela étant d'ailleurs compatible avec une seconde modification apportée aux entretiens B et C : la méthode du récit de vie.

Lors des entretiens réalisés pendant la phase A, nous avions récolté des données sur les activités d'EDS et leurs finalités. Dans les entretiens suivants, nous souhaitions mieux comprendre les normes sociales encadrant les activités d'EDS ainsi qu'amener nos répondants à se livrer davantage sur leurs ressentis, leurs expériences et le sens qu'ils donnent à leurs actions. Dès lors, ce ne sont pas les récits de chacun de nos informants pris isolément qui nous intéressaient, mais bien la manière dont, une fois mis ensemble, les récits permettent de produire de la connaissance sur les pratiques étudiées.

> « Car si chaque récit est en soi invérifiable, ce que chacun dit d'une même partie du tout sociétal à travers l'expérience qu'il/elle en a eue directement peut être mis en rapport avec ce qu'en disent les

> autres. C'est ainsi que les récits en tant que témoignages se recoupent, se consolident mutuellement, se confirment » (Bertaux & Singly, 2018, p. 18).

Pour cette raison, nous avons souhaité donner à nos interviewés la possibilité de se « raconter » en nous inspirant des techniques de la méthode du « récit de vie ». « Raconter c'est sélectionner des fragments (ce qui est important pour le narrateur), les insérer dans une histoire qui a un sens, et ainsi dire le monde dans lequel on vit et on a vécu, qui est aussi le monde auquel on croit, "son monde" » (Demazière, 2007, p. 93). Pour encourager nos répondants à « se raconter », nous avons par exemple modifié nos questions de lancement et nos relances. Celles qui débutaient par « Pourriez-vous me montrer comment » ont évolué vers la formulation : « Racontez-moi comment ». Ces entames de discussion, et sans doute également le fait que les entretiens se déroulaient à distance, ont favorisé la relation de confiance et un rapport discursif égalitaire avec nos répondants, ce qui, étant donné qu'il s'agissait de nos propres étudiants, était d'emblée compliqué à obtenir. Les données que nous avons recueillies ne sont pas des « récits de vie » longs ayant pour but de retracer tout le parcours de vie d'un individu tels que ceux recueillis dans les approches biographiques classiques (Bertaux & Singly, 2018). Nos entretiens ont en effet une durée courte, variant d'une heure à une heure trente et se concentrent sur des thèmes précis. Cependant, ils relèvent tout de même d'une approche biographique. Selon Émeline Dion, « une recherche est biographique dès lors qu'elle mobilise des récits, voire des bribes de récits, sans nécessairement reconstituer des histoires de vie complète » (Dion, 2020, p. 29).

Le choix de l'approche biographique s'est imposé pour deux raisons. Premièrement, notre recherche s'intéressant à la littératie de l'écriture de soi (EDS), permettre à nos interviewés de raconter la manière dont ils agissent nous semblait opportun et favoriser l'expression libre. Ensuite, comme nous l'avons dit, les repères temporels, les références au temps, avaient souvent été mentionnés dans les entretiens de la phase A et nous souhaitions en faire le fil rouge de nos entretiens. Bien qu'ils soient inspirés de la méthode biographique, ceux-ci n'en sont pas moins de type semi-directif et basés sur un guide d'entretien.

Le guide d'entretien utilisé lors des entretiens de la phase B était construit sur base du « guide d'entretien V1 », utilisé lors des entretiens de la phase A et modifié à la suite de l'analyse de

nos premiers entretiens et des lectures qui ont suivi. Ainsi, le « guide d'entretien V2 » comportait des thèmes précis à aborder avec les interviewés :

- Les débuts de l'activité sur le web et les réseaux sociaux ;
- Les plateformes utilisées et les modifications dans l'utilisation de celles-ci ;
- Le rapport au temps ;
- Les normes liées aux plateformes utilisées ;
- Les activités : les choses que vous faites/ne faites pas ;
- L'appropriation des plateformes et leurs affordances ;
- L'organisation (des réseaux sociaux, du temps, des contacts, etc.)
- L'activité idéale ;
- Les erreurs ou regrets liés aux activités.

Au terme de cette seconde phase d'entretiens, nous disposions de vingt entretiens semi-directifs (huit entretiens au terme de la phase A auxquels s'ajoutent les douze entretiens de la phase B) retranscrits intégralement et codés à l'aide du logiciel NVivo. À la suite du codage de ces entretiens, nous avions récolté des données sur les normes liées à l'EDS et une meilleure compréhension de l'environnement social dans lequel elle s'inscrit. L'étude de l'échantillon d'informants B nous permettait déjà d'observer des récurrences dans les réponses de nos interviewés. À ce stade, car « Il n'y a rien de tel qu'un second terrain pour mettre à l'épreuve une interprétation construite initialement à propos d'un premier terrain » (Bertaux & Singly, 2018, p. 35), nous avons décidé de procéder à la troisième et dernière phase de nos entretiens.

Les entretiens de la phase C

La phase C d'entretiens est composée de neuf entretiens réalisés suivant le « Guide d'entretien V2 ». Cette troisième phase d'entretiens avait pour but de poursuivre les investigations menées dans la phase B sur une population plus large composée de jeunes adultes.

Phase C : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon

Après avoir interrogé un groupe homogène dans la phase B (un groupe d'étudiants en Information et Communication), nous souhaitions mettre à l'épreuve nos interprétations en interrogeant un échantillon de personnes plus hétérogène. Nous avons choisi d'interroger des

« jeunes actifs » afin de comprendre comment se mettent en place les pratiques d'EDS lors d'une période de vie où les changements sont nombreux : fin des études, début de la vie active, arrivée des enfants, etc. Concrètement, afin de recruter des volontaires, nous avons procédé de la même manière que lors de la phase A en rediffusant la même annonce et le même texte à partir de notre profil personnel Facebook et sur des groupes locaux des communes et villages proches de notre domicile, en précisant cette fois que la discussion se ferait à distance. Nous avons réalisé ces entretiens sur une période s'étalant de février à avril 2021, soit après le second confinement imposé par les autorités belges en raison de la crise sanitaire liée au covid-19.

L'échantillon se compose de neuf personnes, quatre hommes et cinq femmes choisis pour leur disponibilité et le type de changement de vie vécu. Au total, une vingtaine de personnes s'était portée volontaires pour ces entretiens. Une dizaine de personnes ont été écartées en raison de leur statut d'étudiant ou de leur genre (nous souhaitions interroger autant d'hommes que de femmes). Le tableau suivant reprend les données concernant les caractéristiques particulières des informateurs ayant participé à la phase C de nos entretiens.

	Sexe	Age	Changement vécu	Domaine professionnel	Données personnelles	Région de vie
C1	F	42	Modification de la philosophie de travail	Institutrice primaire	Mariée, deux enfants (9 et 13 ans)	Brabant Wallon
C2	F	26	1er emploi et déménagement	Diplômée d'un master en architecture transmédia	En couple	Brabant Wallon
C3	F	28	1er emploi et retour de voyages professionnels aux États-Unis (soin aux animaux sauvages)	Collaboratrice juridique et coach canin	En colocation	Brabant Wallon
C4	F	44	Nouvel emploi en tant que *freelance*	Assistante de direction et animatrice de réseaux sociaux	En couple, un enfant	Namur
C5	M	25	Nouvel emploi en tant qu'enseignante	Professeur de français/religion	En couple	Brabant Wallon
C6	F	25	Fin des études et recherche d'emploi	Master en droit	En couple	Brabant Wallon

C7	M	38	Décès du meilleur ami et réorientation professionnelle	Représentant commercial	En couple, deux enfants (3 ans et 4 mois)	Brabant Wallon
C8	M	32	Déménagement vers l'Allemagne	Employé banque de France	En couple	Paris
C9	M	34	Nouvel emploi	Conseiller en prévention	En couple, deux enfants	Namur

Tableau 2 - Caractéristiques des informateurs ayant participé à la phase C de nos entretiens

Le recrutement de volontaires masculins fut beaucoup plus ardu que lors de la phase A. Au départ, nous souhaitions interroger 5 hommes et 5 femmes, mais nous ne sommes parvenue à recruter que quatre hommes. Les deux derniers furent d'ailleurs recrutés grâce à une relance et une modification (voir figure ci-dessous) de notre appel à volontaires.

Figure 5-Publication Facebook pour le recrutement de la Phase C

Phase C : Méthode de recueil des données

D'un point de vue méthodologique, les neuf entretiens de la phase C sont similaires à ceux menés lors de la phase B. Il s'agit d'entretiens individuels semi-directifs inspirés de la méthode biographique et d'une durée variant d'une heure à une heure trente. Ceux-ci ont été réalisés à distance par l'intermédiaire du logiciel Microsoft Teams. Ces entretiens ont été menés en suivant le « guide d'entretien V2 » construit à l'issue de la phase A d'entretiens et déjà utilisé pour les entretiens de la phase B. Au terme de cette dernière phase d'entretiens, nous disposions au total de 29 entretiens semi-directifs retranscrits intégralement et codés à l'aide du logiciel NVivo. L'étude de l'échantillon d'informants C nous a permis d'arriver rapidement

à saturation. La saturation désigne « le fait que la collecte des données (sur un seul cas) n'apporte plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier l'augmentation du corpus empirique. » (Pires, 1997, p. 54). C'est la raison pour laquelle nous avons, après le codage de l'entretien C9, cessé de recruter.

2.3. Remarques sur la constitution des échantillons et les entretiens

Au départ de cette recherche, nous souhaitions constituer un échantillon hétérogène, en particulier au niveau du genre de personnes à même de nous expliquer la manière dont elles sont actives dans l'EDS. Ce souhait de départ n'a pas pu être totalement concrétisé, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il s'est avéré beaucoup plus compliqué de recruter des répondants masculins. Ceci s'explique sans doute par plusieurs facteurs que nous ne pouvons que supposer : le message de recrutement invitant à « une discussion sur le changement de vie » avec pour image d'accroche une jeune femme portant un sac à dos était sans doute plus à même de susciter l'intérêt de répondantes féminines.

En outre, même après la modification de cette image, les seuls répondants masculins ayant marqué leur intérêt pour notre recherche (C8 et C9) étaient des personnes de notre entourage éloigné et déjà familiarisées avec le processus d'une recherche scientifique. Ensuite, le fait que nous soyons nous-même une femme ou simplement une prédisposition genrée à la « discussion » qui serait plus aisée pour les répondantes féminines peuvent également être des éléments expliquant la réticence des hommes à répondre à nos recrutements. Concernant l'échantillon B (les étudiants en communication), ce constat se vérifie également. La classe à qui nous avons proposé de participer à ces entretiens était composée de 36 étudiants (28 filles et 8 garçons). Sur les 8 garçons, seuls 4 ont accepté de participer.

La manière dont nous avons procédé au recrutement, en partant de notre profil Facebook personnel puis en postant l'annonce de recrutement sur plusieurs groupes Facebook explique également l'hétérogénéité relative de notre échantillon de répondants. Ce faisant, nous avons ciblé des personnes susceptibles, à minima, d'utiliser Facebook et membres elles aussi de ces groupes Facebook. En d'autres termes, il n'est pas étonnant que le profil de nos répondants soit assez similaire au nôtre.

Dès le départ de nos recrutements, nous avons souhaité offrir une compensation financière aux personnes acceptant de prendre de leur temps pour répondre à nos questions. Cette compensation, sous la forme d'un bon d'achat Fnac de 20€ a été offerte à tous les répondants des phases A et C de nos entretiens. Nous pensons que cet incitant financier est également un élément expliquant le profil de nos volontaires qui pour une grande majorité étaient à la recherche de leur premier emploi, en reconversion professionnelle ou entre deux emplois au moment de l'entretien. Pour autant, malgré cet incitant financier, le recrutement ne fut pas toujours aisé. Au départ, nous imaginions pouvoir procéder à l'aide de la technique de la « boule de neige », chaque volontaire pouvant à son tour en convaincre un autre de participer à nos entretiens, mais ce ne fut jamais possible, et ce bien que nous l'ayons proposé à tous nos répondants.

Concernant les types de changement évoqués par les personnes volontaires pour répondre à nos questions, nous avons constaté que bon nombre d'entre elles vivaient plusieurs changements à la fois, ce qui nous a confortée dans le fait de choisir des « jeunes actifs » comme population à étudier. En outre, la situation sanitaire liée à la crise du covid-19 est venue s'ajouter à la liste des changements vécus par nos interviewés. Sans le chercher à priori, nous avons dès lors interrogé, lors des phases B et C de nos entretiens, des personnes en pleine modification de leurs pratiques d'EDS.

Enfin, à propos des données récoltées lors de nos entretiens, soulignons que, bien que nous souhaitions maximiser le bien-être de nos répondants au cours des entrevues en limitant par exemple leur durée, nous avons tout de même constaté parfois qu'il n'était pas aisé pour nos interviewés de se livrer de manière libre. Plusieurs d'entre eux nous interrogeaient au cours de l'entretien afin de savoir si ce qu'ils nous racontaient était bien ce que nous voulions entendre ou s'ils avaient « bien répondu » et ce bien que nous leur ayons explicité dès le début de l'entrevue qu'aucune réponse juste ou fausse ne pouvait être fournie à nos questions et que c'était leur histoire qui nous intéressait. Ce faisant, nos répondants révélaient en fait être conscients de l'existence d'une norme, celle de la bonne réponse et du jugement, de l'évaluation apportée par le chercheur/évaluateur.

3. Méthodes d'analyse des données

Au terme des trois phases d'entretiens menées au cours de cette recherche, nous disposons de 29 entretiens semi-directifs retranscrits intégralement. Les données brutes, dont les enregistrements vidéo ont été écartés pour les raisons précédemment évoquées, sont donc constituées des transcriptions d'entretiens et d'observations complémentaires aux discours des informants. Pour analyser ces données, et puisque notre objet de recherche s'est construit au fur et à mesure de notre travail de cadrage théorique, et des différentes itérations de collecte de données, nous avons mobilisé une méthode d'analyse qui s'inspire à la fois de la phénoménographie (*phenomenography*) (Marton, 1986) et de la méthode de l'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory*) (Lejeune, 2014), sans être totalement l'une ou l'autre.

3.1. La phénoménographie

Développée dans les années 80 par le sociologue suédois Ference Marton, la phénoménographie est une méthode de recherche qui envisage de cartographier les différentes manières dont les individus expérimentent, conceptualisent, perçoivent et comprennent divers aspects et phénomènes du monde qui les entoure (Marton, 1986, p. 31). Marton a en effet montré qu'un même phénomène, concept ou principe ne peut être compris par les individus que d'un nombre limité de manières. Notre recherche s'inspire de cette approche, car elle a pour objectif de comprendre les perceptions de nos informants à propos du phénomène de l'EDS. En pratique cependant, notre recherche diffère de l'approche de la phénoménographie qui repose sur « la conduite d'entretiens au cours desquels le chercheur soumet un concept ou un phénomène à l'interviewé et lui demande de décrire la façon dont il l'expérimente, le comprend et le perçoit dans la réalité de ses pratiques » (Ligurgo, 2019, p. 176). En raison de notre démarche inductive, notre objet s'est construit et précisé au cours de nos entretiens et de leur analyse. Dès lors, nous avons entamé nos entrevues en demandant à nos informants de décrire leurs pratiques d'EDS. Signalons ici que nous n'avons jamais prononcé le vocable « écriture de soi » ou l'acronyme « EDS » avec nos informants, ces termes n'étant pas assez explicites pour eux puisque construits par nos soins au cours de cette recherche. Notre découverte du phénomène « EDS » s'est dès lors construite au fur et à mesure des entretiens, en nous basant sur les manières dont nos informants perçoivent les activités d'EDS. Leurs perceptions ont été listées puis organisées dans des cartes conceptuelles pour ensuite inférer la réponse à nos questionnements de recherche.

3.2. L'analyse par théorisation ancrée

En complément de la phénoménographie, nous avons choisi de nous inspirer également de l'analyse par théorisation ancrée telle que proposée par Christophe Lejeune dans son ouvrage « Manuel d'analyse qualitative » (2014). Dans ce manuel, l'auteur rassemble les « ficelles » du métier qualitatif. « La méthode par théorisation ancrée vise la production de théories à partir du matériau empirique » (Lejeune, 2014, p. 20). Ainsi, « à la différence d'une théorie qui serait d'abord élaborée puis vérifiée, la théorie ancrée est construite et validée simultanément par comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 2011, p. 150). L'analyse par théorisation ancrée se construit de manière itérative, la conceptualisation résulte de l'organisation en parallèle des phases de la recherche (problématisation, collecte du matériau empirique, analyse du matériau, rédaction des résultats de l'analyse) (Lejeune, 2014, p. 22). Notons que pour des raisons pratiques, notre propre travail n'a pas pu se dérouler lors de phases de recherche organisées totalement en parallèle. Étant donné que les périodes de travail que nous pouvions allouer à la recherche étaient entrecoupées de périodes davantage dédiées à nos enseignements, nous n'avons pu procéder à un échantillonnage théorique tel que préconisé par la théorie ancrée. Dès lors, c'est par phases d'entretiens que nous avons procédé, en anticipant les rendez-vous avec les personnes à rencontrer. Chaque phase d'entretien étant précédée et suivie de phases d'analyse et de théorisation. Contrairement à la méthode d'analyse par théorisation ancrée qui est radicalement inductive, notre recherche associe une approche déductive et inductive dont le point de départ est une première connaissance théorique de l'objet qui a guidé l'élaboration d'un premier guide d'entretien et d'une première grille d'analyse. Nous la résumons dans le schéma ci-dessous, reprenant de manière diachronique les phases de notre recherche.

	Phase déductive	Phase inductive
	Premiers souhaits et intuitions de recherche: mieux comprendre le lien existant entre la création d'identité fictives sur le web et l'acquisition de compétences sociales	
		Entretiens exploratoires avec des joueuses actives sur les NIL - Nécessité de recentrer la recherche sur une population plus large et la littératie
	- Lectures sur les concepts d'identité, identité numérique, compétence et littératies. - Élaboration du « Guide d'entretien V1 »	
		Entretiens A - Identification des activités d'EDS - Identification des finalités liées aux activités d'EDS
	- Approfondissement des lectures sur la littératie, la reconnaissance et l'identité numérique - Élaboration du « Guide d'entretien V2 »	
		Entretiens B - Identification de l'importance du groupe social dans les activités d'EDS
	- Lectures sur les concepts de normes, normes sociales, valeurs	
		Entretiens C - Identification de l'importance de l'environnement social dans son ensemble dans les activités d'EDS - Existence des normes personnelles

Tableau 3 - Résumé des phases de recherche

Le tableau qui précède synthétise le caractère itératif de la démarche de recherche. Cependant, les phases déductives de lecture et d'élaboration de nos guides d'entretien et les

phases inductives de contact avec le terrain se sont déroulées de manière concomitante, les cellules du tableau sont donc à considérer comme ayant des frontières poreuses.

3.3. Codage des entretiens

Après chaque vague d'entretiens, nous avons procédé à leur transcription et au codage afin de découvrir « les briques élémentaires d'une théorie en cours d'élaboration » (Lejeune, 2014, p. 57). L'ensemble de la retranscription, découpée en répliques, et du codage (ou étiquetage pour Lejeune) a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo. Chacun de nos entretiens a été codé de deux manières pour suivre notre logique d'approche mixte: une première fois de manière thématique (cadrage déductif) « sur base des éléments identifiés lors du cadrage conceptuel et mobilisés dans nos guides d'entretien » (Ligurgo, 2019, p. 179) et une seconde fois par les propriétés (cadrage inductif) de manière à repérer les caractéristiques des phénomènes qui caractérisent les expériences des informants.

L'étiquetage

La méthode par théorisation ancrée décrite par Lejeune repose sur l'activité « capitale » (Lejeune, 2014, p. 57) de l'étiquetage. Nous avons créé deux types d'étiquettes : des étiquettes thématiques et des étiquettes expérientielles.

Selon Lejeune, il convient d'appeler les étiquettes thématiques « indexations » : « L'indexation thématique permet de classer des morceaux du matériau original selon le sujet abordé » (Lejeune, 2014, p. 64). À l'issue de la phase A de nos entretiens, ces indexations nous ont permis de découvrir de nouveaux thèmes à approfondir dans nos lectures théoriques (la question des normes sociales et des valeurs) et à intégrer dans notre second guide d'entretien.

En sus des indexations, nous avons également étiqueté notre matériau empirique. « À la différence de l'index thématique, l'étiquette est expérientielle : elle puise dans les registres du vécu, du ressenti, des émotions, des opinions ou des représentations » (Lejeune, 2014, p. 64). À côté de nos indexations qui portent sur ce dont parlent nos informateurs, nous avons donc également créé des étiquettes qualifiant le vécu de nos informateurs suivant en cela l'une des « ficelles » du métier qualitatif selon Lejeune.

Étiqueter selon l'expérience ne fut pas chose aisée, les réflexes acquis lors de notre formation journalistique et notre instinct nous portaient régulièrement vers des indexations. Pour éviter cet écueil et afin que nos étiquettes soient centrées sur le vécu de nos informateurs, au

moment du codage de nos entretiens, nous avions constitué une « feuille de route » comprenant des questions à confronter à chaque réplique de nos entretiens. Ces questions nous ont été directement inspirées par le manuel de Lejeune :

- Que me dit l'acteur à ce sujet ? (Ficelle de l'expérience)
- Quelle est la motivation de l'acteur ?
- Que me dit l'acteur de lui-même en parlant des autres ? (Ficelle du « Je »)
- Que me dit l'acteur de son expérience présente s'il parle du futur/passé ?

Les réponses obtenues à ces questions ont été consignées directement dans le logiciel NVivo et en parallèle dans un fichier texte.

Étiquetage et premiers résultats à l'issue de la phase A des entretiens

Après avoir codé deux fois chacun des entretiens issus de la phase A de notre récolte des données, une première fois pour y déceler les « activités » et une seconde fois pour y identifier les « finalités », nous avons décidé de mettre en exergue les éléments saillants. Ces éléments sont ceux qui, selon nous, méritaient une investigation supplémentaire, éveillaient notre curiosité de chercheuse ou nous semblaient, de façon intuitive, être une piste à suivre. Ils sont également ce qui nous a amenée à adopter pour les entretiens suivants la perspective plus systémique de la littératie comme pratiques. À l'issue des entretiens de la phase A, nous avions en effet récolté des données à propos de l'EDS envisagée sous l'angle de la littératie comme compétences, mais nous avions le souhait d'en savoir encore plus, de dépasser le détail des activités d'EDS pour élargir notre compréhension au contexte social dans lequel l'EDS prend place. Sur base de ces éléments que nous nommons « éléments saillants », nous avons construit notre « guide d'entretien V2 ». Nous les détaillons ci-après. Notons cependant qu'étant donné que nous réalisons une recherche qualitative, les éléments évoqués dans cette section ne sont aucunement ceux qui étaient les plus fréquents dans notre travail. Car, « recourir à pareilles expressions (termes tels que « la plupart », « la minorité », etc.) reviendrait à prétendre que les quantités importent et que les grands nombres autorisent à ignorer les cas marginaux. Or, ces assertions sont contraires à la logique de la recherche qualitative » (Lejeune, 2014, p. 124).

Nous avons identifié sept « éléments saillants » : les références au temps, les références à la « vraie vie », les modifications des pratiques, le bidouillage, les arbitrages et l'autonomie de

l'individu, la gestion des contacts et la nécessaire adaptation. Ces éléments qui se retrouveront plus tard dans nos analyses (sous la forme de dimensions ou d'activités) amènent une compréhension plus complexe des phénomènes observés et la nécessité des phases d'entretiens B et C.

Les références au temps

Dans la vague A de nos entretiens, parmi les raisons expliquant pourquoi les répondants utilisaient les réseaux sociaux, et donc, s'adonnaient à des activités que nous définissons comme « écriture de soi », l'une d'elles fait référence au « temps » : le temps gagné, les références au « temps d'avant », mais surtout la « perte de temps » nous ont interpellée. En conséquence, dans notre second guide d'entretien, pour mieux comprendre le rapport de nos informants au temps consacré à l'EDS, nous avons, par exemple, intégré une question de relance, nous permettant, quand c'était opportun, de mieux comprendre à quoi le temps passé à écrire sur soi était utilisé. Mais surtout, car les références temporelles facilitaient l'explicitation, nous avons décidé de faire du temps le fil rouge des entretiens des phases B et C.

La référence à la « vraie vie »

Après analyse, les entretiens de la phase A ont révélé que le rapport aux espaces numériques est vécu de deux manières par les interviewés. Premièrement, ils éprouvent des difficultés à s'en extirper, comme s'ils étaient « happés » par les plateformes et dispositifs. Mais derrière cette impuissance à rester déconnecté se trouve également une sorte d'injonction : « le vrai est ailleurs et il faut le vivre » comme si la « vraie » vie ne pouvait englober ce qu'il se passe en ligne. Cette « obligation » de ne pas « perdre son temps » et de vivre sa « vraie vie » a également un impact sur les émotions. Ainsi, la culpabilité, la honte, l'inconfort, le stress, etc. accompagnaient souvent les explications de ce type. Pour cette raison, nous avons souhaité, dans les entretiens des phases suivantes, mieux comprendre la manière dont les individus posaient leurs choix personnels, parvenaient à s'affranchir des injonctions ressenties pour « trouver leur compte » dans l'utilisation des dispositifs numériques. Dès lors, nous les avons interrogés sur leurs choix personnels pour mieux cerner leurs tactiques et stratégies.

Les modifications des pratiques

Dans nos entretiens, nous avons également identifié, de la part de nos interviewés, une tendance forte à modifier leurs pratiques et l'utilisation des différentes plateformes ou dispositifs au cours du temps. Par exemple, nous avons identifié le passage de pratiques de « production » à celles tournées davantage vers la « consultation » et la« gestion ». Outre cette modification des pratiques, nous avons constaté également de fortes migrations de l'activité entre les dispositifs. Facebook étant, au départ très utilisé puis petit à petit délaissé au profit d'Instagram, Twitter et TikTok. Ces tendances au « voyage » entre les dispositifs nous ont amenée à nous intéresser dans nos entretiens suivants, aux raisons expliquant ces déplacements. Comment expliquer ces ruptures avec les plateformes ? Pourquoi certaines sont-elles conservées ? Qu'y fait-on encore et comment ? Comment sait-on qu'il est temps de ne plus faire certaines choses ? De plier bagage et de s'installer ailleurs ? Et finalement, comment sait-on ce qu'il est bien de faire et à quel endroit ?

Le bidouillage

Lorsque nous les avons interrogés sur la manière dont ils ont compris les affordances des dispositifs utilisés, les répondants ont évoqué l'apprentissage par essai et erreur. Ceci nous a encouragée à poursuivre notre investigation afin de mieux comprendre comment les utilisateurs des plateformes sociales apprennent ce qu'il convient d'y faire et à quel moment. Nous percevions effectivement que les interviewés décrivaient non seulement un apprentissage solitaire, mais l'expliquaient également en se rapportant aux autres : « comme tout le monde », « comme la majorité des gens », etc. Nous avons alors, dans les entretiens suivants, cherché à comprendre le lien entre l'auto-apprentissage et l'acquisition de normes sociales.

Les arbitrages et l'autonomie de l'individu

Au fil de nos entretiens, nous avons également constaté, à mesure que la confiance s'établissait entre la scientifique et les répondants, à quel point il leur était compliqué de savoir « comment faire » les choses sur les plateformes sur lesquelles ils étaient actifs. Ceux-ci se sont effectivement décrits comme tiraillés entre plusieurs arbitrages les empêchant d'agir naïvement sur les réseaux sociaux. Tout d'abord, un arbitrage entre ce qu'ils avaient envie de déclarer d'eux-mêmes en tenant compte des nombreux dangers et contraintes propres à la divulgation de soi sur le web, et ce qu'il convenait de dire, ce qui était « sûr » et

« normal ». Ensuite, l'ajustement entre ce qu'ils avaient envie de faire « différemment des autres » par respect pour leurs valeurs, leur personnalité ou pour se différencier et le risque de s'exclure eux-mêmes de leurs groupes d'appartenance. Derrière ces confidences se ressentait une intense difficulté, un important travail de réflexion auquel chacun des interviewés se livre avant de se livrer. Pour cette raison, nous avons été confortée dans la nécessité d'apporter un éclairage sur les normes sociales que nous sentions responsables en partie de la retenue et de la difficulté dont témoignaient les répondants à notre étude.

La gestion des contacts

Un élément important émanant de nos premiers entretiens est lié à la gestion des listes de contacts (ou d'amis en fonction du vocabulaire usité sur la plateforme). Celles-ci font, pour nos répondants, l'objet d'une attention particulière. D'une part, elles se constituent de manière différente pour chacun et souvent par rapport à un « risque » perçu par les individus, mais également en fonction des plateformes. Nous avons dès lors souhaité, dans les phases d'entretiens suivantes, mieux comprendre ce risque évoqué par nos informants et la manière dont les plateformes influencent la gestion de leurs contacts.

La nécessaire adaptation

Nos entretiens de la phase A ont enfin révélé que tout au long des activités que nous qualifions d'EDS, les individus doivent faire preuve d'une capacité d'adaptation constante. Cette adaptation prend plusieurs formes : une adaptation aux autres, à la situation, aux affordances des dispositifs et aux normes qui encadrent les pratiques connectées. Ce constat nous a amenée dans les entretiens suivants à être attentive à la manière dont les individus vivent et répondent à cette incessante nécessité d'adaptation.

4. Synthèse de la méthodologie mise en place

Pour mener à bien notre recherche s'ancrant dans l'approche pragmatique du champ des Sciences de l'Information et Communication, nous avons adopté une méthode compréhensive et interprétative. Nous avons en effet souhaité comprendre notre objet en partant du sens que nos informants attribuent à leurs actions. Nous avons construit notre recherche de manière itérative. Celle-ci s'est donc déroulée lors de phases concomitantes consacrées à la lecture, à l'empirie et à la formulation théorique.

Nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs lors de trois phases successives. La phase A composée de huit entretiens avait pour but de comprendre, de manière fine, les activités d'EDS. Ces premiers entretiens ont été réalisés suivant le « guide d'entretien V1 » que nous avons ensuite amendé pour les entretiens suivants. Les phases B et C composées respectivement de douze et neuf entretiens étaient quant à elles destinées à apporter des connaissances sur le contexte social qui modifie et dans lequel se déroule l'EDS.

Concernant nos méthodes d'entretien, ceux de la phase A étaient de type « visite-guidée d'explicitation », réalisés au domicile des informants et filmés. À l'issue de l'analyse de ces premiers entretiens, nous avons choisi de poursuivre avec une méthode d'entretien davantage inspirée de la méthode du récit de vie. Les entretiens des phases B et C ont été menés à distance, grâce au logiciel Microsoft Teams.

Afin d'analyser les données, nous avons opté pour une méthode d'analyse s'inspirant à la fois de la phénoménographie et de la théorie ancrée. Après avoir analysé les entretiens de la phase A, nous avons procédé aux entretiens des phases B et C en tenant compte des « éléments saillants » identifiés lors des entretiens précédents. Par la suite, nous avons procédé au codage des entretiens des phases B et C. Rapidement, grâce au codage de ces entretiens, cinq grands axes de résultats ont été identifiés : les normes sociales, l'EDS et les groupes sociaux, les activités d'EDS, Alter, perçu comme un public, et EDS et Identité numérique. Ces cinq grands axes sont présentés dans le chapitre suivant où nous détaillons les résultats de l'ensemble de nos analyses. Ceux-ci sont organisés en deux parties. Premièrement les résultats obtenus après les entretiens de notre phase A (perspective de la littératie comme compétences) où nous présentons notamment les résultats concernant les activités d'EDS, les dimensions des situations dans lesquelles celles-ci se déroulent, leurs finalités et plusieurs

contributions permettant de caractériser l'EDS comme ensemble de compétences et comme modifiant l'identité numérique des individus. Ensuite, les résultats, en cinq axes, obtenus après les entretiens des phases B et C (perspective de la littératie comme pratiques).

ANALYSE ET RÉSULTATS

1. Rappel concernant les phases d'analyse

Dans la partie précédente de ce travail, nous avons expliqué la méthode choisie pour construire notre recherche. Cette troisième partie a pour but de présenter et d'interpréter les résultats issus des trois phases d'entretiens (A et B + C) que nous avons menés sur le terrain. Cette partie est organisée en deux volets : le premier volet détaille les résultats recueillis après les entretiens de la phase A (approche de l'EDS par la littératie comme compétences). Ces entretiens avaient pour but d'identifier les activités d'EDS. Ces activités regroupent l'ensemble des activités qui participent à l'évolution et à l'expression de l'identité numérique des individus, sont le résultat d'un choix opéré par l'individu entre le fait de faire ou de ne pas faire et se déploient sur des plateformes médiatiques numériques qui permettent de rendre visibles les identités numériques. Le second volet (approche de l'EDS par la littératie comme pratiques) est consacré aux résultats des phases B et C de nos entretiens orientés vers la compréhension détaillée du contexte dans lequel les individus mettent en place les activités d'EDS.

2. Analyse et résultats : Phase A des entretiens

La phase A d'entretiens est composée de huit entretiens réalisés suivant le « Guide d'entretien V1 ». Cette première vague d'entretiens avait pour but d'identifier dans quelles activités l'écriture de soi se réalise et une description fine de ces activités. De cette première phase, trois ensembles de données ont été dégagés :

- Les activités liées à l'écriture de soi
- Les dimensions des situations dans lesquelles se déroule l'écriture de soi
- Les finalités des activités liées à l'écriture de soi

Ces données sont présentées de manière successive dans les points suivants puis, articulées dans une matrice permettant de caractériser la compétence d'EDS en croisant les activités et les dimensions des situations dans lesquelles elle s'actualise.

2.1.Résultats : les activités et dimensions liées à l'écriture de soi : proposition d'une matrice

Les activités liées à l'écriture de soi

À mesure du codage des entretiens, nous avons établi une liste des activités évoquées par les interviewés dans lesquelles s'actualise l'écriture de soi. Nous avons nommé chaque activité en utilisant un verbe. Par exemple : « Partager », « Publier ». Après cette phase inductive, nous avons, afin de mieux les comprendre, organisé les activités identifiées en les classant dans sept catégories inspirées et adaptées de notre cadre théorique. Avant de détailler chacune des catégories proposées, rappelons que toutes ces catégories comprennent des activités d'écriture de soi (EDS) ce qui signifie qu'il s'agit d'activités par lesquelles l'individu laisse (volontairement ou non) des traces à propos de lui-même. Dans une première catégorisation, nous proposons donc de de classer les activités d'EDS identifiées dans nos entretiens selon les catégories suivantes : (1) Consulter, (2) Produire, (3) Agir réciproquement, (4) Explorer, (5) Gérer, (6) Ratifier et partager, et (7) Rejoindre. Détaillons à présent chacune des catégories proposées.

La catégorie d'activités « Consulter »

« Consulter » rassemble les activités dans lesquelles l'individu consulte une production médiatique existante. Dans ce cas, l'individu ne produit pas de contenu (hormis les traces que

laissent ses activités sur la plateforme), il « consomme » le contenu publié par d'autres. C'est le cas par exemple lorsqu'une personne consulte les contenus organisés par une plateforme (fil d'actualité) ou même ses propres contenus précédemment publiés. Nous avons identifié trois activités dans cette catégorie : « Lire le fil d'actualité », « Sélectionner et lire un contenu particulier » et « Compter le nombre ».

« **Lire le fil d'actualité** » est une activité dans laquelle l'individu fait défiler son écran (*scroll*) et consomme de manière plus ou moins attentive l'ensemble des contenus qui s'y trouvent comme le décrivent les verbatims ci-dessous :

> « […] Hop, j'suis sur le fil d'actu, et je regarde un p'tit peu et j'm'arrête sur c'qui m'intéresse euh je lis... » EA2

> « […] Je regarde un petit peu les demandes d'aide, s'il y a des gens que je peux aider, j'essaie d'aller surtout vers ceux qui n'ont pas encore eu de réponse. » EA6

Les deux verbatims ci-dessus décrivent la manière dont les informants prennent connaissance des informations se trouvant sur le fil d'actualité de Facebook pour A2 et de Kurbys pour A6. Il s'agit d'activités dans lesquelles les individus lisent « les gros titres » de leurs réseaux sociaux. Lorsqu'ils choisissent de lire l'un de ces contenus dans le détail, ils mettent en œuvre l'activité : « **Sélectionner et lire un contenu particulier** ». Dans ce genre d'activité, l'attention de l'individu se concentre sur un contenu médiatique précis : un article, un *post*, un statut, etc.

La dernière activité de cette catégorie, « **Compter le nombre** » est illustrée par les verbatims suivants :

> « Je regarde le nombre de personnes atteintes, ça oui. Mais je regarde pas le nombre de *likes*. » EA1

> « Ici j'ai 106...Ah non Instagram j'ai 196 abonnements enfin, abonnés, et j'ai 330... » EA5

Les extraits ci-dessus concernent des activités qui permettent à l'individu d'avoir des informations sur son identité calculée ou sur celle des autres. Il s'agit pour l'individu de se renseigner sur le nombre de likes, de personnes atteintes par un contenu, d'amis, de commentaires, etc.

La catégorie d'activités « Produire »

« Produire » rassemble les activités dans lesquelles l'individu crée du contenu médiatique et le diffuse. Pour reprendre le vocabulaire proposé par Fanny Georges dans la notion d'identité déclarative, il s'agit de « déclarations », d'informations fournies de manière volontaire par l'individu. Produire concerne les activités de production de contenus textuels, mais également audiovisuels ou visuels. Par exemple, l'activité « je publie une photo sur un réseau social » fait partie de cette forme d'activité. Nous avons identifié sept activités dans cette catégorie : « compléter un profil », « publier du contenu », « indiquer la localisation », « demander de l'aide/poser des questions », « envoyer du contenu à d'autres personnes », « Créer des pages / groupes » et « identifier (taguer) d'autres personnes ».

« **Compléter un profil** » concerne d'une part, la création d'un profil et ensuite, le fait de remplir les champs proposés par la plateforme pour se présenter aux autres. Au cours de cette activité, l'individu est amené à faire des choix dont le premier est celui de créer ou non un profil, comme l'illustre l'extrait suivant :

> « C'est une question que je me suis déjà posée. Est-ce que je fais un deuxième profil, est-ce que je fais… Garde un profil avec vraiment les amis là et […] un deuxième profil plutôt pour le "personnage public" un peu. Là je dois encore beaucoup y réfléchir parce que c'est... » EA8

Dans cet extrait, le répondant A8 décrit sa réflexion concernant la potentielle création d'un second profil sur Facebook afin de ne pas mélanger sa vie privée et sa vie de « personnage public » en tant que journaliste. Une fois la décision de créer un profil arrêtée, l'individu devra également choisir quelles informations il souhaite y renseigner et, de ce fait, présenter aux autres. Pour la plupart des réseaux sociaux, l'étape de création et d'achèvement du profil est un prérequis pour les activités telles que « **Publier du contenu** ». Ces activités sont celles lors desquelles l'individu prend la décision de porter un contenu au regard des autres. Ces activités concernent, comme nous l'avons dit, divers types de contenus tels que les photos, statuts, commentaires, etc. qui peuvent d'ailleurs être associés comme l'exemplifie le verbatim ci-dessous :

> « Pour Facebook on a attendu je dirais 4 mois avant de l'annoncer sur Facebook. On a fait une petite annonce avec une photo euh quelques photos de nous deux

> avec une photo de l'échographie pour dire ben voilà on attend un petit garçon... » EA2

Dans cet extrait, la répondante A2 détaille une activité de type « publier du contenu » grâce à laquelle elle a annoncé, déclaré, sa grossesse.

L'activité « **Indiquer la localisation** » est plus spécifique que la précédente et peut, dans certains cas, accompagner une activité de publication pour donner davantage de contexte comme dans l'extrait ci-dessous où la répondante explique avoir indiqué l'endroit (la localisation) où a été prise l'une des photos qu'elle a publiées :

> « Les gens peuvent voir. J'ai mis la localisation, ils savent que c'est en Alaska. Ça me dérange pas, justement, je trouve que c'est cool […] » EA4

L'activité « **Demander de l'aide/poser des questions** » est apparue fréquemment dans nos résultats. Elle diffère d'une simple publication en cela qu'elle est ostensiblement vouée à obtenir en retour une réponse ou un conseil.

Dans nos entretiens, l'activité « **Envoyer du contenu à d'autres personnes »** a été identifiée lorsque les répondants nous expliquaient choisir de ne pas « publier », mais préférer « l'envoyer » directement à une (ou des) personnes en particulier comme dans l'extrait ci-dessous :

> « Pour le moment, je suis en train de tester mes vidéos, je les envoie à trois, quatre personnes que je connais un peu. Qui ont la critique positive. » EA5

Ci-dessus, le répondant décrit tester ses vidéos auprès de quelques personnes avant de les publier plus largement. Pour ce faire, il choisit de les envoyer à des destinataires précis. Il s'agit ici de la même activité que celle à laquelle se consacre une personne qui, au lieu de publier des photos sur un réseau social, les envoie par message privé.

L'activité « **Créer des pages/groupes** » rassemble les actions par lesquelles l'individu crée de nouvelles communautés sur les réseaux sociaux. En créant des espaces où d'autres seront invités, il reçoit parfois, selon le vocabulaire propre aux différentes plateformes, un titre tel qu'administrateur, créateur, etc.

> « J'ai carrément créé un nouveau groupe sur Facebook où j'ai invité pas mal de gens qui sont dans une même optique que moi. Pour partager un peu toute mon aventure de quitter, pourquoi j'ai démissionné, et expliquer un peu les démarches que je suis en train de faire maintenant. » EA5

Dans ce verbatim, A5 explique les raisons qui l'ont décidé à créer une page Facebook sur laquelle il partage ses conseils concernant le fait d'avoir démissionné et sa situation professionnelle entre deux emplois. Lorsqu'un individu crée un groupe de discussion sur Messenger ou WhatsApp, il s'agit également pour nous d'une activité du type « Créer des pages/groupes ».

La dernière activité de la catégorie « Produire » est « **Identifier (taguer) d'autres personnes** ». Il s'agit de l'activité par laquelle un individu en désigne ou en mentionne un autre dans un contenu.

La catégorie d'activités « Agir réciproquement »

« Agir réciproquement » reprend les activités dans lesquelles l'individu « reçoit » et, en retour, « produit » un contenu. Il s'agit d'activités dans lesquelles l'individu agit dans l'idée de fournir une réciprocité, dans l'optique de la théorie de Marcel Mauss du don et contre-don (présentée à la page 33). Nous retrouvons par exemple dans cette catégorie des activités axées autour de la conversation pendant lesquelles l'individu est contacté (ou contacte) par une autre personne et lui répond (qui lui répond). L'activité « **Discuter** » en est un exemple. Cette catégorie reprend également des activités telles que suivre en retour (*follow back*), aimer (*like*) en retour, etc.

La catégorie d'activités « Explorer »

« Explorer » rassemble, pour nous, les activités au cours desquelles l'individu recherche de l'information ou parcourt le web. Dès lors, les activités classées dans cette catégorie concernent l'individu qui est actif, cherche par exemple des informations sur un moteur de recherche, mais aussi celles où l'individu est un peu moins engagé[12] telles que les activités liées à la sérendipité, le « fait de trouver la bonne information par hasard, de faire une

[12] Nous entendons ici l'engagement au sens donné par Camille Tilleul que nous présentons à la page 68

trouvaille, une découverte par chance, par erreur, en tout cas sans l'avoir prévu ainsi » (Fourmentraux, 2015, p. 215).

La première activité de cette catégorie est « **Chercher de l'information** » il s'agit des activités dans lesquelles l'individu recherche des informations à propos de lui-même, des autres ou des conseils. Lorsque, par exemple, il recherche son propre nom, ou celui de quelqu'un d'autre, dans un moteur de recherche (intégré ou non à une plateforme) comme le décrit le verbatim ci-dessous :

> « […] Je vais quelque part et puis on parle d'une personne que j'ai plus vue depuis super longtemps et que j'ai envie de retrouver. Hé ben oui, facilement, hop. Sur Facebook j'aime bien retrouver les personnes comme ça. […] et du coup, hop j'ai tapé dans la barre de recherche son nom pour voir un petit peu ce qu'elle devenait. Et hop, je l'ai rajoutée comme amie, quoi. » EA2

Dans ce verbatim, la répondante A2 explique l'un des moments pendant lesquels elle a recherché une autre personne sur le réseau social Facebook pour ensuite l'ajouter à sa liste de contacts.

La seconde activité que nous classons dans la catégorie « Explorer » est « **Se perdre** ». Cette activité diffère de l'activité « Chercher de l'information » en cela que son objectif est moins précis. Il ne s'agit plus dans cette activité de rechercher une information précise ou de se renseigner sur une autre personne, mais de se laisser aller à la découverte de nouvelles informations. Cette activité prend souvent la forme d'une suite de clics sur plusieurs liens. Il s'agit en quelque sorte d'un « zapping » guidé par les intérêts de l'individu.

La catégorie d'activités « Gérer »

« Gérer » reprend les activités qui ont trait à l'organisation et à la gestion des contacts ou des productions personnelles. Ainsi, « supprimer un contenu » ou « mettre à jour » font, pour nous, partie des activités où l'individu « organise » voire « s'organise » au sens d'organiser les traces de son identité numérique. Dès lors, nous le percevons ici comme ayant une attitude de gestionnaire présent (Merzeau, 2010) à ses traces. Dans cette attitude, l'individu prend des décisions qui concernent son identité numérique, mais également la manière dont il utilise les différentes plateformes à des fins de gestion de son identité numérique.

La première activité que nous identifions dans cette catégorie est « **Paramétrer** ». Cette activité comprend toutes les actions par lesquelles l'individu paramètre ses comptes sur les réseaux sociaux, les règles de confidentialité, ses préférences, etc. Ces activités prennent la forme de choix réalisés par l'individu sur les plateformes qu'il utilise.

> « C'est vraiment tout dernièrement, quand...je ne sais plus du tout comment ça s'est passé. J'pense que j'ai...J'ai un peu fouillé, je crois, sur la photo j'ai cliqué les trois petits points et j'ai dit: "ah, mais c'est en fait si facile que ça, maintenant". Mais avant, c'était pas le cas, avant, il fallait aller, aller dans le...la fleur de paramètres, il fallait chipoter. Et maintenant, c'est chaque…Chaque petit moment que tu mets, tu peux le...le différencier. Avant, je crois qu'il fallait...Je sais pas en fait vu que j'ai jamais mis de confidentialité, moi. Et j'avais beaucoup de photos de mes enfants. » EA3

Dans le verbatim ci-dessus, l'informante A3 détaille la manière dont elle a pris connaissance des paramètres de confidentialité et sa manière de les utiliser, en choisissant de régler la confidentialité de chacun des contenus qu'elle publie.

L'activité « **Gérer plusieurs comptes/profils** » concerne les actions par lesquelles l'individu pose des choix par rapport aux différents comptes ou profils qu'il possède sur les réseaux sociaux. Il peut s'agir de faire (ou non) une distinction entre un compte privé et un compte professionnel, entre deux comptes privés, etc. Ces activités sont en partie facilitées par certains réseaux sociaux dont les comptes peuvent être associés. Par exemple, il est possible à partir d'un compte personnel Facebook de gérer une page professionnelle ou de passer, facilement d'un compte à un autre. Dans ces activités, nous retrouvons les choix, les tris, que font les individus pour organiser les différentes facettes de leur identité numérique comme choisir de publier un article qui a trait à leur profession sur leur compte professionnel et publier une photo de leurs vacances sur leur compte personnel. Les tris entre plateformes font également partie de ces activités.

La troisième activité de la catégorie « Gérer » est celle par laquelle l'individu dépoussière les informations qu'il montre aux autres. « **Actualiser »** comprend toutes les modifications de traces anciennes réalisées par l'individu.

> « J'actualise. Donc, j'ai actualisé dernièrement le fait que je travaille plus dans l'ASBL et le fait que je travaillais plus à l'UCL enfin que j'étais plus doctorante. » EA1

Dans ce verbatim, l'interviewée A1 décrit les raisons pour lesquelles elle a actualisé le texte d'introduction présent sur son profil personnel Facebook. L'activité « Actualiser/mettre à jour » concerne une modification d'un contenu existant. Parmi ces activités, la mise à jour de la photo de profil pour qu'elle corresponde à la réalité (nouvelle coiffure, avancée en âge, etc.) a souvent été mentionnée par nos répondants.

Les activités du type « **Conserver/Supprimer »** ont quant à elles trait aux actions par lesquelles l'individu décide ou non de prolonger la présence de traces ou de liens numériques. Il peut s'agir par exemple d'activités telles que l'enregistrement d'une photo présente sur un réseau social sur un disque dur externe, la suppression d'un ami de la liste de contacts, etc.

L'activité que nous nommons « **Autoriser »** concerne les actions par lesquelles l'individu donne son accord aux autres. Il peut par exemple donner son accord, autoriser, une personne à devenir son ami sur Facebook ou accepter l'identification d'un contact sur une photo.

La catégorie d'activités « Ratifier et Partager »

« Ratifier et partager » rassemble les activités qui concernent la production de traces de ratification (les *likes*) et le partage de contenus créés par d'autres (Tilleul, 2020). Les activités comprises dans cette catégorie ont en commun le partage de reconnaissance (Denouël, 2014) : les individus s'évaluent les uns les autres par le biais des contenus qu'ils produisent ou qu'ils partagent. Trois types d'activités ont été identifiés dans cette catégorie.

Premièrement, « **Réagir** » reprend les actions par lesquelles l'individu donne son point de vue, argumente. Cette activité diffère de l'activité « Discuter », car dans ce cas, l'individu ne réagit pas à une adresse qui lui est faite directement. Il prend l'initiative de commenter, de réagir à un contenu qui ne lui est pas destiné à priori.

« **Exprimer une émotion** » concerne les actions par lesquelles l'individu signale apprécier un contenu publié par d'autres ou exprime une émotion particulière par rapport à ce contenu. Notons que chaque réseau social possède sa propre manière d'apprécier les contenus des autres, mais aucun ne permet de « ne pas les aimer ». En 2016 Facebook a élargi la possibilité

de réagir aux contenus en ajoutant cinq émotions supplémentaires (J'adore, Haha, Waouh, Triste et Grrr) en plus du pouce levé (👍) qui permet à ses utilisateurs d'aimer un contenu. Nous les incluons également dans le type d'activités « Exprimer une émotion ».

La dernière activité de la catégorie « Ratifier et partager », « **Partager du contenu créé par d'autres** » concerne les activités de partage par lesquelles *ego* rediffuse, à partir de son propre profil ou compte, des contenus préalablement publiés par *alter*. Ces partages sont porteurs d'informations identitaires concernant *ego* comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

> « Quand j'trouve que ça peut valoir la peine. Par exemple, des signatures ou des pétitions pour euh pour euh quelqu'un qui est condamné à mort et totalement injustement. Et là, ça me va très loin et je m'dis que si moi je réagis pas, c'est vraiment grave. » EA3

Dans ce verbatim, le répondant A3 explique partager les contenus des autres quand il estime que ceux-ci « valent la peine » et prend l'exemple d'une pétition. En partageant cette pétition, A3 offre non seulement son soutien à une cause, mais il donne également des informations sur lui-même, il se présente comme « en faveur » de la pétition, il évoque ses valeurs.

La catégorie d'activités « Rejoindre »

« Rejoindre » rassemble les activités dans lesquelles l'individu se rallie à un groupe ou se tient au courant des informations concernant une communauté particulière en rejoignant la communauté de fans. Dans cette catégorie, nous identifions les activités du type « **Devenir membre »** dans lesquelles l'individu rejoint une communauté existante et **« Suivre »** qui lui permettent de se tenir au courant des actualités concernant une personne, une célébrité, etc. comme l'illustre le verbatim suivant :

> « Mon Instagram il a beaucoup changé depuis que je suis allée en Alaska parce que j'ai suivi des comptes différents en Alaska et j'ai supprimé des comptes que je suivais avant d'aller en Alaska. Et maintenant, c'est plutôt des pages un peu drôles plutôt que des gens en fait. » EA4

Dans cet extrait, la répondante A4 explique avoir modifié les pages suivies sur Instagram à la suite de son séjour en Alaska. Cette modification a eu comme effet de modifier « son Instagram » et donc les contenus auxquels elle a accès.

Après avoir présenté l'ensemble des activités d'EDS identifiées dans nos entretiens, nous parvenons à la liste d'activités suivante :

Catégorie d'activités	Activités
Consulter	Lire le fil d'actualité
	Sélectionner et lire un contenu particulier
	Compter le nombre
Produire	Compléter un profil
	Publier du contenu
	Indiquer la localisation
	Demander de l'aide/poser des questions
	Envoyer du contenu à d'autres personnes
	Créer des pages/groupes
	Identifier (taguer) d'autres personnes
Agir réciproquement	Discuter (Contacter/répondre)
Explorer	Chercher de l'information
	Se perdre
Gérer	Paramétrer
	Gérer plusieurs comptes/profils
	Actualiser
	Conserver/Supprimer
	Autoriser
Ratifier et partager	Réagir
	Exprimer une émotion
	Partager du contenu créé par d'autres
Rejoindre	Devenir membre
	Suivre

Tableau 4 - Catégories et activités d'EDS

Cette première classification à l'aide de sept catégories nous permet d'identifier 23 activités « génériques » dans lesquelles s'actualise l'EDS. Ces activités génériques peuvent être spécifiées par leur objet, leur contenu. Ainsi, en regard de chacune des activités, nous pouvons identifier une grande variété d' « activités spécifiées » simplement en répondant à la question « Quoi ? ». Par exemple, l'activité générique « Publier un contenu » devient l'activité spécifique « Publier une photo de moi » ou l'activité « Exprimer une émotion » devient « Aimer la publication de mon amie ».

Notons également qu'à chacune des activités identifiées correspond une « non-activité », une activité à laquelle l'individu choisit de ne pas s'adonner. Nos résultats ont en effet mentionné

que chacune des activités d'EDS possède son contraire. Ces non-activités peuvent également être spécifiées. Ainsi, la non-activité « ne pas publier » devient la non-activité spécifique « ne pas publier de photo de mes repas ».

Les dimensions des situations d'écriture de soi

Lorsqu'ils sont actifs dans l'EDS, lorsqu'ils réalisent l'une des activités identifiées dans la partie précédente, les individus sont amenés à prendre en compte plusieurs éléments. À la suite de Valéria Ligurgo, nous nommons « dimensions » ces éléments que les individus « prennent en compte lorsqu'ils envisagent et s'engagent dans ces activités » (Ligurgo, 2019, p. 204). Dès lors, lorsqu'un individu s'adonne à l'EDS, les dimensions dont il tient compte précisent son activité, lui donnent une certaine forme. Au sein des entretiens de notre phase A, nous avons identifié huit dimensions : moi, les autres, la durée, le moment, les modalités médiatiques, les normes, les plateformes et le rapport au réel. Celles-ci « participent à dessiner les contours de la conception des informants » (Ligurgo, 2019, p. 194) à propos de la situation et de la manière dont ils vont mettre en œuvre les activités. Nous détaillons et illustrons chacune de ces dimensions ci-dessous avec des verbatims issus de nos entretiens. Notons déjà que les extraits utilisés pour illustrer chacune des dimensions peuvent en illustrer plusieurs à la fois. Après avoir expliqué et illustré les dimensions, nous les associons avec les activités présentées dans le point précédent afin de construire une représentation matricielle des compétences d'EDS. La matrice proposée permet d'identifier les dimensions de la situation prises en compte par un individu lorsqu'il s'adonne à une activité d'EDS, ce qui définit les compétences impliquées.

La dimension « Moi »

La dimension « Moi » des activités d'EDS comprend plusieurs aspects. Premièrement, le fait, pour un individu de se prendre en compte (ses valeurs, ses émotions, ses désirs, son identité, etc.) lorsqu'il agit. Ensuite, lorsqu'il est actif dans l'EDS, l'individu prend également en compte son intérêt personnel afin de déterminer si une activité lui sera profitable ou non. Il s'agit de faire la balance entre « opportunité » et « risque ». L'individu est également amené à évaluer les effets (à plus ou moins long terme) de l'activité sur lui, son bien-être, ses émotions, son identité.

> « Je pense qu'on est vraiment dans une génération, enfin, en tout cas, notre génération est ... Voilà Facebook et tout ça, il faut tenir un peu tout le monde au

> courant. Je suis un peu moins de ce style-là. Mais j'aime quand même effectivement avoir un peu des retours sur euh...Bon ben voilà, je pense directement à la naissance de mon fils, et je voulais absolument que ça se sache. Je l'ai pas mis sur Facebook. J'ai jamais mis une photo où on voit le visage de mon fils parce que voilà, j'ai pas envie. Mais par contre, voilà, j'ai annoncé la naissance du petit avec une belle petite photo sur mon compte Instagram. On avait mis aussi une liste de naissance, avant la naissance justement, sur Facebook. J'sais pas si c'était vraiment dans l'optique d'annoncer la nouvelle, mais plus, voilà on cherchait peut-être un petit peu des gens qui seraient intéressés de nous faire un...Enfin, de faire un cadeau au petit. Donc euh, voilà. Pour l'histoire de la maison, là je pense pas que j'suis trop passé par les réseaux sociaux parce que je n'avais pas envie d'indiquer la valeur du bien. » EA5

Ce verbatim reprend la réponse de l'informant A5 à la question « Comment avez-vous annoncé ces changements (naissance d'un nouvel enfant et achat d'une nouvelle maison) sur le web ? » et illustre la dimension « Moi » de la situation. L'interviewé débute sa réponse en parlant de sa génération et de lui-même. Il dit être : « un peu moins de ce style-là » pour signifier qu'il agit de manière différente de ceux de sa génération. Dès lors, la situation d'annonce des changements de vie sur les réseaux sociaux se trouve cadrée par sa vision de lui-même. Étant donné qu'il se perçoit comme différent, il agit différemment des autres. Face à la situation décrite ci-dessus, A5 désire également « recevoir des retours » et « que cela se sache ». Dès lors, afin de solutionner la situation-problème « annoncer la naissance de son enfant » en respectant son style et ses désirs, l'informant A5 trouve la solution de ne pas publier sur Facebook, mais de publier plutôt sur Instagram. Dans la suite de l'extrait, l'interviewé détaille avoir également publié une liste de naissance sur Facebook avant la naissance de l'enfant. Ce faisant, il décrit l'opportunité (recevoir un cadeau) que cette publication représente pour lui. La situation décrite ci-dessus illustre aussi l'arbitrage réalisé par le répondant E5 entre « opportunité » et « risque ». Le répondant perçoit qu'il est à la fois profitable de publier à propos des changements de vie vécus, car, dans le cas de la naissance de son enfant, cela lui permettrait de recevoir des retours et des cadeaux, mais aussi que c'est risqué dans le cas de l'achat de son nouveau logement : « je n'avais pas envie d'indiquer la valeur du bien ». Dans le cas de la situation « annonce de la naissance », l'individu conçoit que

la situation est une opportunité et donc publie sur Instagram tandis que dans le cas de la situation « achat d'un nouveau logement », il perçoit que la situation comporte un risque et donc ne publie pas. Nous le voyons, la dimension « Moi » de la situation décrite par l'interviewé dans ce verbatim cadre son activité à plusieurs niveaux.

La dimension « Autres »

Comme nous l'avons explicité dans le chapitre théorique, les autres sont un élément important de l'identité numérique et donc, *de facto*, des activités d'EDS. Lorsqu'il tient compte de la dimension « Autres » dans ses activités d'EDS, l'individu prend en compte les autres de manière large : leur jugement, leurs compétences, leurs émotions, leur personnalité, leur intérêt, la relation qu'il entretient avec eux, l'audience qui a accès à ses contenus, etc. Lorsqu'il est actif dans l'EDS, l'individu considère également l'effet de ses activités sur l'ensemble des autres qui sont amenés à les percevoir en imaginant la manière dont celles-ci seront interprétées. De même, comprendre le risque (ou les opportunités) qu'il fait courir aux autres est un élément important des activités d'EDS. L'extrait suivant illustre la manière dont la perception du jugement des autres influence le cadrage des situations pour la répondante A4 :

> « Il y a des personnes, par exemple, mon papa parfois j'aimerais bien poster des trucs sur Snapchat de ce que je fais en soirée et je sais que mon papa pourrait le voir et il me fera pas une scène, mais bon, j'ai pas trop envie qu'il voie ça quoi et du coup ça m'empêche de le poster. […] Sur Instagram, je poste des trucs et j'ai envie que ce soit assez travaillé on va dire. Il faut que ce soit joli parce que j'ai peur qu'il y ait des gens avec lesquels je suis amie qui me jugent un peu sur ce que je poste et c'est des personnes à qui je tiens et j'ai pas envie que....qu'ils me jugent je vais dire dans la qualité de mes *stories*, quoi. Si je mets un truc un peu débile, genre « j'ai mangé un sandwich aujourd'hui » je sais que je vais pas le mettre parce que les gens vont un peu me juger et j'ai pas envie qu'ils me jugent sur ça...J'y réfléchis à deux fois avant de poster quelque chose en *story*. » EA4

Dans ce verbatim, la dimension « Autres » apparaît comme limitant les activités de l'informante. Elle décrit que, sachant que son papa a accès aux contenus qu'elle publie sur Snapchat, elle se montre prudente dans ses publications et même que ce cadrage « l'empêche » de poster, d'agir. Ce faisant, elle souhaite préserver l'image que son père possède d'elle-même et leur relation. Par la suite, la répondante explique apporter du soin à

ses publications sur Instagram, car elle perçoit que les autres risquent de la juger si ses contenus ne sont pas qualitatifs. En outre, A4 décrit ses contacts Instagram comme des personnes à qui elle tient. La perception de la nature de la relation entretenue avec les autres, modifie donc, cadre, les activités de l'informante A4.

La dimension « Durée »

L'écriture de soi prend du temps. Les individus tiennent dès lors compte d'une série d'éléments liés au temps lorsqu'ils mettent en place des activités d'EDS. Ils cherchent par exemple à organiser leur temps, à savoir quand agir rapidement et quand, au contraire, une action peut être différée, ils décident également de la durée de vie des contenus qu'ils montrent aux autres et choisissent s'ils seront pérennes ou plus éphémères comme dans le cas d'un *reel* ou d'une *story*. Ils développent également des manières de « gagner du temps » ou des solutions pour éviter de le perdre. L'extrait suivant illustre la « dimension temps » :

> « Pour la même raison que je n'ai pas de smartphone en fait, j'aime pas que...de un j'aime pas ce besoin d'être tout le temps en lien avec les choses...J'ai l'impression qu'on y perd un temps fou donc je préfère vraiment m'en écarter et je l'utilise vraiment pour des données professionnelles en fait. » EA1

Une référence à la dimension « Durée » est identifiable dans cet extrait où l'interviewée explique pour quelle raison elle ne souhaite pas publier de photos sur Facebook. Premièrement, elle dit préférer avoir des moments où elle « n'est pas tout le temps en lien avec les choses ». Ici se retrouve la volonté de l'interviewée de « déconnecter », d'avoir du temps pour elle en dehors des réseaux sociaux. Ensuite, l'informante fait référence à la « perte de temps ». Cet élément a été fréquemment rencontré dans nos entretiens. Nos interviewés ont en effet décrit le temps passé sur les réseaux sociaux comme du « temps perdu ». La suite du verbatim décrit que l'interviewée A1 utilise Facebook pour sa vie professionnelle. Pour elle, la « perte de temps » concerne uniquement les activités liées à une utilisation plus « personnelle » de Facebook. En résumé, pour cette répondante, Facebook est une perte de temps s'il n'est pas utilisé à des fins professionnelles. Le répondant A7, quant à lui, décrit comment le fait de se tenir au courant, via les notifications, lui coûte de l'énergie et du temps :

> « Mais j'pense que c'est très fatigant et très usant en temps. Et après les notifications, les likes, les réactions aussi prennent en temps et en énergie et je

> pense que je n'ai pas de temps à perdre pour commenter des gens qui ne veulent pas comprendre ou qui insultent. » EA7

Les deux verbatims suivants ajoutent encore un élément à la dimension « Durée » des activités d'EDS : le temps qui échappe aux individus et leur tentative pour le contrôler :

> « J'assume qu'il y a des moments où éventuellement à 10h si j'ai envie de me connecter, avant je me l'interdisais, […], c'était hors de question, les réseaux sociaux, mais maintenant, en Belgique, je me dis "non, ça fait partie, j'ai envie, je regarde." Pas...Pas trois heures, hein, ah ah. Mais c'est vicieux, on peut vite y rester dix minutes. » EA3

> « Ça prend beaucoup de temps, euh, parfois, je réalise, par ex sur mon IPhone j'pouvais calculer mon temps d'écran, et ça me faisait trop peur, du coup, j'ai arrêté parce que ça allait assez loin quand même alors que j'étais en cours. […] Et oui, garder contact avec mes amis, ça prend du temps, mais je m'en rends pas compte parce que c'est un truc que j'ai envie de faire. Et du coup, le temps passe, mais je ne m'en rends pas compte en fait que je suis en train de faire ça. Mais ça prend bien beaucoup beaucoup d'heures sur la journée, quoi. J'ai calculé mon temps d'écran une fois, c'était genre euh...4h un truc du genre. » EA4

Ces extraits décrivent tous deux la manière dont l'attention des informants est attirée par les plateformes pendant un long moment sans que ceux-ci ne s'en rendent compte, et leurs tentatives pour contrôler leur temps d'écran.

La dimension « Moment »

La dimension « Moment » modifie elle aussi les activités d'EDS. Lorsqu'un individu prend en compte cette dimension dans ses activités, il se positionne de manière diachronique sur sa propre ligne du temps. D'une part, il définit le moment présent, mais tient également compte de son passé et de son futur. Le verbatim suivant explicite la manière dont l'informant A5, en planifiant la création de vidéos, se projette dans le futur :

> « Là je suis en train de faire quelques projets donc, quelques montages. Et l'objectif c'est d'avoir des vidéos de réserve comme ça je peux publier de manière récurrente toutes les semaines. Je pense que c'est important si on veut avoir des

> vues et des gens qui suivent la chaîne de manière un peu plus structurée. Enfin, régulière. » EA5

Dans ce verbatim, l'interviewé explique la manière dont il s'organise au présent afin de réaliser les vidéos qu'il publiera dans le futur sur sa chaîne Youtube. Ce faisant, l'interviewé souhaite « gagner du temps » et « prévoir son temps » (dimension : durée), mais aussi instaurer une récurrence dans ses publications afin de fidéliser son audience.

La dimension « Moment » concerne également le caractère exceptionnel ou plus habituel d'une situation et fait référence à la fréquence des activités : sont-elles ponctuelles ? Récurrentes ? Quotidiennes ? Ci-dessous, nous illustrons un exemple de situation « exceptionnelle » qui guide les activités du répondant A5 :

> « […] mon profil Instagram où j'ai annoncé la naissance de mon fils. Je ne publie jamais, enfin, je publie rarement des *stories*. Ce que je fais c'est juste mon fil...enfin, mon fil à moi avec toutes mes photos. Où j'ai annoncé la naissance ici avec le bracelet du petit. J'ai mis un petit message : "*Welcome my sweet angel*". Puis là j'en ai mis plusieurs avec lui. Quand on part quelque part. À chaque fois on le voit de dos ou on le voit pas très bien, quoi. » EA5

Lors de la naissance de son enfant, l'informant explique avoir modifié la fréquence de ses publications sur Instagram. Il détaille qu'avant cet événement, il ne publiait jamais et que cette situation exceptionnelle a modifié ses activités en termes de fréquence : « j'en ai mis plusieurs avec lui ». La dimension « Moment » est également exposée dans le verbatim suivant dans lequel le répondant A7 explique modifier rarement sa photo de profil :

> « Facebook, non. Même ma photo de profil, je suis parti l'an dernier à Rome et donc c'est une photo de moi à Rome, mais dans un cadre des plus classiques. Une pose traditionnelle. Je suis assis sur un banc près d'une fontaine et l'environnement était beau, ça valait la peine de le montrer. Je change très rarement de photo de profil, peut-être une fois tous les ans, pour dire d'actualiser, mais sinon, ça ne m'intéresse pas de tout le temps changer de photo de profil. Déjà, j'ai pas assez de photos et ça me prend la tête quand je dois changer. » EA7

L'informant décrit ici ne modifier sa photo de profil qu'une fois par an et que le cliché actuel remonte à ses dernières vacances à Rome. La situation des vacances fait partie des situations

que nous nommons « exceptionnelles » et qui modifient fortement les manières d'agir de nos répondants. Ainsi, si l'individu juge que la situation sort de l'ordinaire, est un moment « à part », ses pratiques sont également modifiées.

La dimension « Modalités médiatiques »

Les activités d'EDS s'appuient sur la forme et les modalités des contenus (texte, image, vidéo, etc.). Lorsqu'il tient compte de cette dimension dans ses activités d'EDS, l'individu choisit par exemple entre la publication d'une vidéo, d'une image, d'un texte ou d'associer ces différentes modalités. Il modifie son action en fonction du contenu qu'il publie. Dans cette dimension, nous incluons la manière dont le contenu est construit et évalué par l'individu : le contenu est-il qualitatif ? Pour un contenu textuel, il s'agit pour l'individu de s'intéresser au ton et aux règles orthographiques et grammaticales. Par exemple, si l'individu juge un contenu « humoristique » ou « mal « écrit », il modifiera son activité pour, par exemple, décider de ne pas publier. Pour un contenu audiovisuel, il s'agit davantage d'aspects liés à l'esthétisme ou à la technique tels que la qualité du montage vidéo ou du son.

> « Déjà j'aimerais bien avoir de meilleures photos, la qualité des photos. C'est plus genre qualité et aussi c'que j'prends en photo parce que ici en Belgique, y a pas trop de trucs qui m'intéressent beaucoup quoi. En Alaska, c'est … (très esthétique?) oui, c'est ça, esthétique. Et c'est ce que j'aime quoi, je partage ce que j'aime. Mes passions c'est le snow-board et le skate-board et le snow-board, j'peux pas en faire ici, quoi. Du coup, c'est plus partager mes passions avec qualité et en Belgique, c'est bof, quoi. Du coup j'vais juste prendre mes photos et en mettre quelques-unes que j'aime vraiment bien et qui rentrent dans mes critères, on va dire et voilà. » EA4

L'extrait que nous présentons ici décrit la manière dont l'informante A4 évalue ses photos avant de les publier. La répondante explique souhaiter des clichés de meilleure qualité pour son compte Instagram. Elle affirme évaluer la qualité des photos en fonction de leur « esthétisme ». Pour elle, l'esthétique concerne à la fois les qualités techniques de l'image, mais aussi son contenu, ce qui est illustré. En expliquant souhaiter davantage « partager mes passions avec qualité et en Belgique, c'est bof, quoi. », l'informante fait référence au contenu des photos. Elle sous-entend que les paysages belges ne sont pas au niveau de ses « critères » en les comparant aux paysages qu'elle publiait lors de son séjour en Alaska. Dès lors, grâce à

cet exemple, nous comprenons que la dimension des « modalités médiatiques » guide les activités d'EDS de la répondante A4 qui, si le contenu n'est pas à la hauteur de ses attentes esthétiques, ne publie pas. Nous le comprenons, la dimension « Modalités médiatiques » est également en lien avec la dimension suivante : les normes.

La dimension « Normes »

Lorsqu'il est actif dans l'EDS, l'individu est également conscient de l'ensemble des normes et des règles qui cadrent ses activités. Tout d'abord, au niveau le plus large, les normes imposées par la société, qu'elles soient juridiques, morales ou sociales. Ensuite, les normes imposées par les différents groupes sociaux dont l'individu est membre ou non. Troisièmement, les règles d'utilisation imposées par les plateformes elles-mêmes. Enfin, les règles que l'individu s'impose à lui-même et/ou aux autres. La perception et la connaissance que l'individu possède de ces normes influe sur ses activités. Le verbatim suivant décrit la manière dont les normes cadrent les activités de la répondante A1 :

> « Je pense que les patients n'ont pas envie euh… pas besoin. Déjà c'est…voilà. Euh… et moi je fais hyper attention à ça et de toute façon je ne vais même pas regarder après leur nom en fait. Il y a juste une fois j'ai eu un problème de téléphone j'avais une patiente que je devais voir et je devais décaler le rendez-vous d'une heure je crois. J'ai cherché sur Facebook son nom en m'excusant très très fort et je lui ai envoyé un message en lui demandant si ça l'arrangeait et tout et elle m'a dit ok pas de soucis et elle était surtout pas vexée que je l'avais cherchée. Je lui ai dit oui je suis désolée ben je suis un peu à la maison et problème de téléphone seul moyen pour vous joindre là tout de suite donc euh… Et voilà c'est la seule fois et euh…je n'ai fait que parce que j'étais dans l'urgence. » EA1

Dans cet extrait, l'informante explique qu'en tant que thérapeute, elle n'ajoute pas les patients sur ses comptes de réseaux sociaux et détaille faire « hyper attention à ça ». Ce faisant, elle décrit une norme déontologique propre à son métier de soignante. Ensuite, l'informante décrit une situation exceptionnelle pendant laquelle elle a dérogé à la déontologie. Ce cas « hors norme » a nécessité de la part de l'informante de s'excuser pour éviter une éventuelle sanction telle qu'une rupture de la relation entre patient et thérapeute. Dans cet exemple, nous comprenons bien à quel point les normes cadrent les activités des individus et que lorsque ceux-ci se voient contraints de les enfreindre, cela nécessite de leur

part d'autres actions, par exemple des excuses ou, pour reprendre le vocabulaire de Goffman, des « réparations » qui permettent de rétablir « l'équilibre rituel de l'interaction » (1973c, p. 140).

La dimension « Plateformes »

Les activités d'EDS sont directement liées à la plateforme sur laquelle elles sont réalisées. Ainsi, la perception de la plateforme, la manière dont l'individu la positionne par rapport aux autres plateformes disponibles et la compréhension de ses affordances sont des éléments qui cadrent les activités d'EDS. Si l'individu considère par exemple qu'une plateforme est « réservée aux contenus qui concernent sa vie professionnelle », ou « pour les vieux », il prend en compte la dimension « Plateformes ».

Lorsque nous les avons interrogés sur la manière dont ils ont compris les affordances des dispositifs utilisés, les répondants ont évoqué l'apprentissage informel comme décrit par David Buckingham :

> *"Children's everyday uses of computer games or the internet involve a range of informal learning processes, in which participants are simultaneously 'teachers' and 'learners'. They learn to use these media largely through trial and error—through exploration, experimentation and play; and collaboration with others, both in face-to-face and virtual forms, is an essential element of the process."* (Buckingham, 2007, p. 116)

La référence à l'apprentissage par essai et erreur et à la découverte « par soi-même » se retrouve par exemple dans les verbatims suivants :

> « Ben comme tout le monde, je l'ai installé, et j'ai découvert, j'ai chipoté, et j'ai évolué avec j'ai évolué avec FB quoi donc euh j'ai appris au fur et à mesure. » EA2
>
> « C'était essai-erreur. Totalement. » EA3
>
> « Je dirais autodidacte. Enfin, comme la majorité des gens. On est un peu nés dedans aussi. Moi perso, j'ai eu ça quand j'avais mes 12 ans. Et puis, j'adore tout ce qui est technologies. Donc je voulais toujours le dernier truc. J'aime bien chipoter. Je me rends compte que voilà, on s'adapte vite à une nouvelle situation. Il faut juste se forcer un peu à changer son comportement. » EA5

Dans nos entretiens, la connaissance des paramètres de confidentialité a fréquemment été citée par nos répondants comme un élément pris en compte lors de leurs activités.

> « C'est tout nouveau. C'est depuis les grandes informations sur justement qui accède à l'information, euh… J'ai maintenant mieux compris en fait le... La confidentialité sur Facebook. Avant, c'était pas clair dans les paramètres. J'savais pas l'utiliser, je savais que ça existait, mais... Et maintenant, effectivement, les deux dernières marches que j'ai faites, euh je m'suis dit "mais en fait, j'ai pas envie que le monde entier sache que j'ai fait ces marches" Euh...Notamment un ex ou voilà ou une ex de mon mari et...C'est vraiment dans cette réflexion-là, "mais ils ont pas besoin de savoir" et là j'ai très facilement pu mettre euh... Changer la confidentialité et cliquer juste sur "juste mes amis peuvent le voir". Et ça avant, j'faisais jamais parce que j'étais pas initiée en fait ou consciente […]. » EA1

Ce verbatim concerne la manière dont l'informante A1 a modifié son utilisation de la plateforme après avoir « mieux compris » comment la confidentialité peut être paramétrée. L'interviewée décrit qu'avant d'être informée du fait que des personnes accèdent à ses informations, elle agissait sans restreindre l'accès à ses contenus. Elle explique ensuite qu'après avoir compris comment faire, elle a pu, d'un clic, modifier l'accès à ses contenus. Dès lors, les connaissances des fonctionnalités techniques des plateformes cadrent les situations dans lesquelles l'EDS s'actualise.

La dimension « Rapport au réel »

La dernière dimension cadrant les activités d'EDS des individus concerne le rapport au réel. Il s'agit d'une part pour l'individu de se positionner par rapport à la vérité et au mensonge, mais aussi par rapport à sa propre définition de ce qu'il perçoit comme étant « la vraie vie » ou « le virtuel ». Voici un exemple qui illustre la manière dont la dimension « Rapport au réel » modifie le cadrage de la situation par nos informants : « Dans mon profil, je ne dis que du vrai. Mais, je ne dis peut-être pas tout. Mais, je ne dis pas des choses qui ne me sont pas arrivées » EA6. L'informant décrit ici l'authenticité des contenus qu'il publie sur son profil. Il ne dit « que du vrai », mais il le sélectionne : « je ne dis peut-être pas tout ». Dès lors, le souhait de ne raconter qu'une sélection de la vérité modifie les activités du répondant qui est de ce fait moins expressif. Le verbatim suivant montre ce qui pour l'informante fait partie de « la vraie vie » :

> « Tout ce qui est digital en fait, pour moi, c'est pas la vie, voilà. C'est pas la vraie vie. Là d'ailleurs, je parle à ma psychologue en disant, "je passe à côté de ma vie" et comment faire pour ne pas le faire ? Donc, marcher dans la nature, écouter mes enfants, et essayer, peut-être même de fermer mon compte Facebook, comme j'ai fermé un de mes comptes Gmail. Être moins présente comme ça et plus présente dans la réalité. C'est ma démarche actuelle. Le digital me bouffe une partie de ma vie, en émotions, en temps […] » EA3

Dans ce verbatim, l'informante décrit percevoir le digital comme n'étant pas la réalité, comme une sorte de parenthèse dans le réel quotidien. Ce faisant elle décrit un mal être et une déception liés à sa présence numérique. En confiant « je passe à côté de ma vie » et « Le digital me bouffe une partie de ma vie, en émotions, en temps », la répondante décrit également le temps passé en ligne comme ayant un effet négatif sur son bien-être. Cette perception témoigne de l'impression, pour l'informante, de devoir se déconnecter pour profiter davantage de ce qu'elle perçoit comme « réel » : les moments passés dans la nature et avec les enfants. Ce verbatim illustre en quoi le rapport au réel et au virtuel influence les activités d'un individu. Si l'individu perçoit « le virtuel » comme différent du réel, il peut, s'il estime y perdre du temps ou y passer trop de temps, perdre de vue les opportunités que représentent également le fait d'être présent en ligne : se divertir, se sentir entouré, trouver de l'aide, etc. Dès lors, il peut en venir à développer des sentiments négatifs comme la culpabilité ou des regrets liés au fait de « passer à côté de sa vie » ce qui influe également sur ses activités d'EDS.

Après avoir expliqué et exemplifié chacune des dimensions qui cadrent les situations dans lesquelles s'actualisent les activités d'EDS, nous proposons dans le point suivant de les associer aux activités d'EDS précédemment discutées.

Définition matricielle des compétences d'EDS

En croisant les sept catégories d'activités, les 23 activités génériques et les huit dimensions des situations d'EDS identifiées dans nos résultats, nous parvenons à la matrice ci-dessous.

	Dimensions							
Activités	**Moi**	**Autres**	**Durée**	**Moment**	**Modalités médiatiques**	**Normes**	**Plateformes**	**Rapport au réel**
Consulter								
Lire le fil d'actualité								
Sélectionner et lire un contenu particulier								
Compter le nombre								
Produire								
Compléter un profil								
Publier du contenu								
Indiquer la localisation								
Demander de l'aide/poser des questions								
Envoyer du contenu à d'autres personnes								
Créer des pages/groupes								
Identifier (taguer) d'autres personnes								
Agir réciproquement								
Discuter (Contacter/répondre)								
Explorer								
Chercher de l'information								
Se perdre								
Gérer								
Paramétrer								
Gérer plusieurs comptes/profils								
Actualiser								
Conserver/Supprimer								
Autoriser								
Ratifier et partager								
Réagir								
Exprimer une émotion								
Partager du contenu créé par d'autres								
Rejoindre								
Devenir membre								
Suivre								

Tableau 5 – Matrice des compétences d'EDS

Dans cette matrice, chaque case vide représente le croisement d'une activité avec une dimension, permettant de mieux comprendre la compétence d'EDS qui est ici schématisée comme le fait de faire quelque chose (une activité) en prenant en compte les dimensions de la situation. Pour une meilleure compréhension, illustrons le fonctionnement de notre matrice à l'aide d'un exemple issu de nos données.

Le verbatim suivant détaille la manière dont l'informante A2 consulte Facebook.

> « Oui, minimum une fois par jour. On va dire quand je suis très occupée, c'est peut-être une fois par jour. Qu'est-ce que je fais ? Ben je, c'est sur mon téléphone, jamais sur l'ordinateur euh… j'consulte jamais Facebook sur l'ordinateur. Tout simplement parce que mon ordinateur c'est plus pour euh… pour l'école, pour travailler. Euh c'est plus sur mon téléphone donc euh j'allume l'application et je reg...hé voilà, j'défile, j'défile tout le fil d'actualité, j'aime bien regarder les petites vidéos comiques, les photos un peu comiques, j'suis j'suis sur des pages comme « pro site » et des trucs humour euh machin 'fin c'est toutes des blagues que des gens que je connais même pas publient. Moi ça me fait un peu rire quoi, donc oui je regarde et en même temps, je vois les photos de mes amis, ce qu'ils ont fait, je sais que du coup, des amis sont partis à Disney alors qu'on s'était pas vus depuis un petit temps, mais du coup, je, grâce à ça j'suis au courant […] » EA2

Cet extrait décrit des activités des catégories « Consulter » et « Rejoindre ». L'informante y aborde les activités « Lire le fil d'actualité » et « Devenir membre ». Lorsqu'elle s'adonne à ces activités, la répondante tient compte de plusieurs dimensions de la situation d'EDS que nous identifions à l'aide de notre matrice dont nous reproduisons les lignes utiles pour cet exemple ci-dessous. Lorsque l'informante explique l'activité « Lire le fil d'actualité Facebook », celle-ci tient compte de plusieurs dimensions. Premièrement, elle tient compte d'elle-même lorsqu'elle décrit consulter son fil d'actualité « une fois par jour » quand elle est occupée (dimension : moi). En expliquant ceci, elle tient également compte de la dimension « Durée ». Son activité de consultation dépend du temps dont elle dispose. Lorsqu'elle détaille consulter son fil d'actualité uniquement sur son téléphone, « jamais sur l'ordinateur […] parce que mon ordinateur c'est plus pour euh… pour l'école, pour travailler », elle évoque également la dimension « Norme ». Il s'agit ici d'une norme personnelle. Dans la suite de ce verbatim, la répondante A2 explique les raisons, les finalités qui l'incitent à consulter son fil d'actualité Facebook : pour se divertir, rire, etc. (Nous développerons davantage la question des finalités dans le point suivant). L'extrait se poursuit avec la description d'une autre activité faisant partie de la catégorie d'activité « Rejoindre » : l'activité « Devenir membre d'une page ». L'informante y fait référence quand elle dit « je suis sur des pages comme "pro site" et des trucs humour ». Lors de cette activité, les dimensions « moi » et « les autres » sont prises en

compte par A2. La dimension « Moi » intervient lorsque l'informante parle d'elle-même : « je suis sur des pages », « j'aime bien regarder », « ça me fait rire », etc. La dimension « Autres » est perceptible dans les termes « des gens que je connais même pas » ou « mes amis, ce qu'ils ont fait ». Résumons à présent cette analyse à l'aide de notre matrice dont nous reprenons ci-dessous les lignes pertinentes pour cet exemple. En cochant les cases de la matrice qui articulent les activités et les dimensions prises en compte par la répondante, nous parvenons à ceci :

	Dimensions							
Activités	**Moi**	**Autres**	**Durée**	**Moment**	**Modalités médiatiques**	**Normes**	**Plateformes**	**Rapport au réel**
Consulter								
Lire le fil d'actualité	x		x			x		

Tableau 6 - Exemple 1 d'utilisation de la « matrice des compétences d'EDS »

Rejoindre									
Devenir membre	x	x							

Tableau 7 - Exemple 2 d'utilisation de la « matrice des compétences d'EDS »

L'utilisation de la matrice nous permet d'identifier les dimensions prises en compte par la répondante A2 lorsqu'elle explique la manière dont elle s'adonne aux activités « Lire le fil d'actualité » et « Devenir membre ». Notons cependant qu'il reste possible que l'informante ait omis de mentionner certaines dimensions de la pratique lors de l'entretien. Nous constatons que le nombre de coches dans la ligne consacrée à l'activité de lecture du fil d'actualité est supérieur à celui de la ligne consacrée à l'activité « Devenir membre ». Ceci nous informe sur la manière dont la répondante A2 réfléchit à son action. Lorsque celle-ci tient compte de davantage de dimensions, elle considère la situation de manière plus complexe.

Nous détaillons dans le point suivant les résultats obtenus concernant les finalités des actions d'EDS.

2.2. Résultats : les finalités des activités d'EDS

Pour Collard et al., la compétence n'existe pas en soi, « Elle est motivée par une finalité, un résultat attendu, qui rend possible l'évaluation » (Collard & Jacques, 2015, p. 4). Les finalités sont donc ce qui guide les actions d'EDS des individus, ce qui les motive. Nous avons identifié dans nos résultats trois catégories de finalités pour lesquelles les individus passent ou non à l'action. Chacune de ces catégories comporte plusieurs finalités identifiées dans nos résultats (dans un souci de lisibilité, nous avons placé la liste complète des finalités en annexe à la page

270). Nous présentons ici les catégories utilisées pour classer les finalités d'EDS : les finalités « égoïstes », les finalités « altruistes » et les finalités « orientées vers le nous ». Ces trois catégories ont été établies en réponse à la question « Qui en bénéficie ? ». Si le bénéficiaire de l'action est *ego*, il s'agit d'une activité dont la finalité est égoïste. À l'inverse, lorsque le bénéficiaire de l'action est *alter*, il s'agit d'une activité dont la finalité est altruiste. Enfin, lorsque *ego* et *alter* bénéficient tous deux de l'action, la finalité est « nous ».

Les finalités égoïstes

Les finalités égoïstes comprennent les justifications données par les interviewés qui se rapportent à eux-mêmes. Il peut s'agir de finalités liées à l'identité numérique d'*ego*, son statut, ses valeurs, ses connaissances ou ce qu'il souhaite obtenir pour lui-même dans le futur. Ces finalités ont la particularité de nécessiter de la part d'*ego* qu'il se positionne de manière diachronique sur sa propre ligne du temps. Ainsi, quand il agit dans le but de suivre l'une des finalités de la catégorie égoïste, *ego* le fait par rapport à lui-même, à ce qu'il souhaite obtenir au présent ou dans le futur. Un exemple de finalité classée dans la catégorie égoïste est la finalité « pour me souvenir ». Nous la retrouvons dans le verbatim suivant :

> « Et ce qui est bien avec Snapchat il y a les snaps qu'on a enregistrés et qui sont très comme ça. Et j'peux voir, par ex là, si j'descends, j'descends, ça va m'indiquer le mois et tout ça et là c'était en juin 2019, et c'est avant de partir, quoi. Et là c'est tous mes souvenirs d'Alaska. Quand j'me suis pété la figure en skate-board ou quand ma meilleure amie m'avait...Et du coup ça m'aide...Je regarde assez souvent ces souvenirs-là. C'est tous mes souvenirs que j'ai enregistrés. Et souvent c'est des p'tites vidéos qui ne durent pas très longtemps et qui me rappellent tout le temps plein de trucs. » EA4

Ce verbatim reprend l'explication de l'activité « Sélectionner et lire l'historique Snapchat » par l'informante A4. Celle-ci explique que la finalité qui guide cette activité, ce pour quoi elle s'y adonne, est la finalité « pour me souvenir ». L'extrait ci-dessous illustre un deuxième exemple de l'une des finalités égoïstes qui guident les actions d'EDS :

> « J'attends pas d'eux qu'ils me disent "oh ma pauvre, etc.", mais par contre c'est vraiment un exutoire, en fait. À la rigueur, ils pourraient tous répondre plein de choses ça m'intéresserait même pas. » EA3

Ce verbatim explique pourquoi (la finalité) la répondante A3 a informé (activité) un groupe d'amis éloignés d'une mauvaise nouvelle d'ordre médical la concernant juste après l'avoir elle-même apprise par son médecin. Dans cet extrait nous retrouvons la finalité « pour me soulager ». Dans ce cas, la publication de l'information était, comme elle le souligne, un exutoire.

Les finalités altruistes

Cette catégorie de finalités regroupe les finalités ayant trait à *alter*. Lorsqu'il agit, *ego* le fait parfois au bénéfice d'*alter*. Nous identifions par exemple dans cette catégorie, la finalité « pour soutenir alter » illustrée dans le verbatim suivant :

> « Une amie qui cherchait une personne pour un travail, ben on partage pour l'aider, mais sinon vraiment des "partages partages" très peu. » EA8

Dans cet extrait, le répondant A8 explique faire très peu de partages sur Facebook sauf quand il s'agit de partager pour aider une amie à trouver ce qu'elle recherche (ici, un répondant pour un travail scolaire). Dans ce cas, c'est bien la volonté altruiste d'aider son amie qui guide l'activité du répondant A8. Un autre exemple de finalité altruiste se retrouve dans l'extrait suivant :

> « J'vais pas parler par exemple de l'épidémie du coronavirus si je m'y connais pas. J'suis pas en médecine, je fais pas la biologie donc c'est pas à moi d'en parler, je pense. Du premier abord, je pense que les instances que ce soit gouvernementales ou même médicales sont surchargées. Elles font la communication nécessaire au niveau du sujet, mais ça pourrait être quelque chose que je vais partager, par ex pour dire "faites attention". Regardez ce qui a été dit dernièrement, voilà. C'est un peu un devoir citoyen, je pense que c'est des choses que je risque de publier. » EA7

Dans ce verbatim, l'informant décrit la manière dont il choisit les contenus qu'il publie ou qu'il partage. Il explique ensuite que le partage d'informations est un moyen pour lui d'informer, de sensibiliser les autres. La raison qui motive son activité est donc la finalité que nous nommons « pour sensibiliser *alter* ».

Les finalités orientées vers le « nous »

Cette catégorie de finalités regroupe les finalités se rapportant à la fois à *alter* et à *ego*. Lorsque *ego* agit, certaines de ses actions lui bénéficient et bénéficient également aux autres. C'est le cas, par exemple, lorsque *ego* publie une photo de lui et *alter*. La photo lui est profitable, elle montre un événement positif de sa vie, et profite également à *alter*, c'est leur lien à tous les deux qui est exposé. Un autre exemple d'activité dont la finalité est « nous » est celui du « retweet » qui est une action réciproque qui bénéficie à la fois à celui « qui tweete » et celui qui « retweete ».

2.3. Synthèse : La compétence d'EDS

Après avoir présenté notre première matrice et les résultats concernant les finalités des activités d'EDS, nous sommes à même de décrire ce qui caractérise un individu compétent dans l'EDS. Premièrement, un individu est compétent dans les activités d'EDS lorsque grâce aux activités qu'il déploie, il parvient à la ou aux finalité(s) qui l'a, ou l'ont, poussé à passer à l'action. Lors de son passage à l'action, lorsqu'il met en place une ou plusieurs activités d'EDS afin de parvenir à son objectif, l'individu prend en compte certaines dimensions qui caractérisent la situation dans laquelle il se trouve. Ensuite, comme nous l'avons explicité dans notre cadre théorique, l'action compétente est évaluée. L'individu ou un tiers établit, sanctionne, la réussite de l'action. Nous avons relevé dans nos entretiens un élément important concernant l'évaluation de l'action compétente d'EDS. Nous avons en effet noté que l'évaluation, le jugement se réalise tout au long des activités d'EDS. L'individu évalue les contenus qu'il publie, ses actions, ses réactions, les actions des autres, etc. Dès lors, nous pouvons dire que l'évaluation est une méta-activité, ou une activité transversale qui se réalise au cours du processus pendant lequel l'individu est actif dans l'EDS et non plus uniquement à la fin de son activité. L'activité d'évaluation n'est pas visible par les autres individus ou les plateformes, elle se déroule dans l'ombre.

La matrice que nous avons présentée détaille ce que les individus font (les activités d'EDS) et ce à quoi ils portent leur attention (les dimensions), ce qu'ils considèrent comme important, au moment d'agir. Si elle est utile pour décrire une activité et la variété des dimensions prises en compte par l'individu lorsqu'il agit, la matrice que nous proposons possède également ses limites. Premièrement, elle ne tient pas compte de l'ensemble du contexte social dans lequel se déroulent les activités d'EDS. Elle permet par exemple de dire que dans une activité précise,

un individu tient compte des autres, mais pas comment il caractérise le lien qu'il entretient avec ceux-ci ni comment ce lien influence ses activités. Elle ne permet pas non plus de comprendre l'importance que prennent les activités d'EDS dans la vie des individus, leurs émotions, etc. Ensuite, elle ne tient pas compte des activités dont l'individu n'est pas à l'origine. Or, nous avons dit que l'EDS est l'œuvre de plusieurs auteurs : *ego*, *alter*, et les plateformes. Pour cette raison, nous proposons une seconde conceptualisation prenant pour base l'aspect fondamental de l'EDS et permettant de décrire comment les activités d'EDS modifient l'identité numérique des individus en prenant comme point de départ leur origine.

2.4. Les activités liées à l'écriture de soi : origine, objet et identité

Afin de rendre compte de la diversité des auteurs des traces de l'identité numérique, nous proposons à présent une deuxième manière de classer les activités d'EDS. Pour ce faire, nous utilisons trois critères : l'origine (l'auteur) de l'activité, l'objet de l'activité et la personne dont l'identité numérique se voit modifiée par l'activité. Ces trois critères ont été choisis de manière à caractériser les activités d'EDS et leur influence sur l'identité numérique. Explicitons ces trois critères :

- L'origine (l'auteur) de l'activité : ce critère permet de différencier les activités d'EDS en donnant une réponse à la question « Qui est à l'origine de l'activité ? ». Nous avons vu dans le cadre conceptuel de ce travail que l'un des éléments les plus importants de l'identité numérique est le fait qu'elle soit aux mains de plusieurs auteurs. L'EDS n'est en effet pas uniquement le résultat des activités d'*ego*. Elle est aussi le résultat des activités de tous les autres qui le connaissent, le *like*, partagent ses contenus, le suivent, etc. Ce critère permet également de considérer les activités des plateformes qui, elles aussi, comme nous l'avons vu, créent du contenu identitaire.
- L'objet de l'activité : permet de différencier les activités d'EDS en donnant une réponse à la question « Quel est l'objet de l'activité, de quoi parle-t-on ? ». Ce critère, mis en évidence dans nos analyses, nous permet de décrire « de quoi » parlent les traces résultant de l'activité. Par exemple, l'objet de l'activité « Je publie des photos de moi », est « *ego* » puisque *ego* est celui qui est représenté sur la photo publiée. Le critère « objet de l'activité » est aisé à identifier dans le cas des activités de type « Produire », mais moins évident à déceler dans les activités des catégories « Gérer » ou « Ratifier et partager ». Ainsi, lorsque, par exemple, un individu *like* une photo partagée par un

ami, il donne, par exemple des informations sur lui-même : « j'aime ce contenu », mais peut également le faire afin de signifier « j'apprécie la personne qui publie ce contenu ». Le critère « objet de l'activité » est opérant pour distinguer les activités émanant des trois auteurs possibles de l'EDS. Il permet d'identifier si une activité a pour objet *ego*, *alter* ou la plateforme. Par exemple, l'objet de l'activité « Je complète mon profil LinkedIn » est *ego* : c'est son *curriculum vitae* qui est construit. L'activité « je tague un ami sur une photo » a pour objet *alter* puisque c'est lui qui est identifié sur le contenu publié. Enfin, l'objet de l'activité « Je partage un article sur les dangers de Facebook » est la plateforme puisque c'est d'elle que traite l'article partagé.

- L'identité numérique modifiée par l'activité : ce critère nous permet de classifier les traces des activités d'EDS en fonction de la personne dont l'identité numérique s'en trouve modifiée. Par exemple, l'activité « Je publie une photo de moi » modifie l'identité numérique d'*ego*.

Ces critères nous permettent de dresser une matrice récapitulative permettant de mieux comprendre les activités d'EDS en détaillant qui en est à l'origine, qui en est l'objet et de qui elles modifient l'identité numérique. Nous nommons cette matrice « Matrice des interactions d'EDS ». Nous explicitons son fonctionnement ci-dessous après avoir montré comment elle intègre les éléments définitionnels du concept d'identité numérique que nous avons présenté dans notre cadre théorique.

	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego			
Alter			
Plateforme			

Tableau 8 – Matrice des interactions d'EDS

Dans notre cadre conceptuel, nous avons présenté la notion d'identité numérique en trois dimensions de Fanny Georges en disant que celle-ci se compose de l'identité déclarative, agissante et calculée. Nous avons dit que l'identité déclarative concerne « une description de la personne par elle-même » (Georges, 2008, p. 3). Dès lors, les activités « déclaratives » se retrouvent dans l'aire colorée présentée ci-après dans notre matrice :

	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego			
Alter			
Plateforme			

Tableau 9 - Caractérisation de l'identité déclarative selon son auteur, ses objets et l'identité numérique

L'identité agissante prend la forme d'un relevé des activités des individus réalisé par les plateformes qu'ils utilisent. Elle est la trace de leurs actions. Dans notre matrice, les activités « agissantes » se retrouvent schématisées comme suit :

	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego			
Alter			
Plateforme			

Tableau 10 - Caractérisation de l'identité agissante selon son auteur, ses objets et l'identité numérique

Ici, nous le voyons, les plateformes sont les auteurs des traces d'activités agissantes, ce sont elles qui créent du contenu qui rappelle ce qu'*ego* et/ou *alter* a fait. Ce faisant, elles modifient leur identité numérique. Facebook, par exemple, crée des publications « souvenirs » que les utilisateurs peuvent décider de publier sur leur profil et qui, s'ils acceptent de les publier, modifient leur identité numérique, comme dans l'exemple anonymisé ci-après. Bien que ce soit l'utilisateur qui décide en dernier lieu s'il publie ou non ce contenu, c'est tout de même la plateforme qui lui propose. Pour cette raison, dans notre matrice, nous mentionnons la plateforme comme auteur de l'activité.

Figure 6 - Exemple de "souvenir" proposé par Facebook

La troisième dimension de l'identité numérique, l'identité calculée, est, elle aussi, à l'initiative des plateformes. Elle se compose « de variables produites par un calcul du système » (Georges, 2008, p. 3). Dans notre matrice, ces calculs se retrouvent schématisés de cette manière :

	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego			
Alter			
Plateforme			

Tableau 11 - Caractérisation de l'identité calculée selon son auteur, ses objets et l'identité numérique

Nous voyons ici que dans le cas d'activités « calculées », les plateformes sont à la manœuvre, que ces activités concernent *ego* et/ou les autres et modifient l'identité numérique d'*ego* et/ou des autres.

L’exemple ci-après illustre un élément calculé par Instagram :

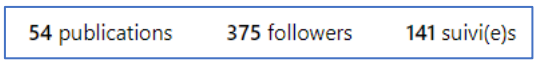

Figure 7 - Exemple d'une trace de l'identité calculée sur Instagram

Le type de mention présenté ci-dessus est automatiquement ajouté au profil Instagram de chacune des personnes qui crée une page sur cette plateforme. Dans ce cas, *ego* n’a pas le choix que de se voir calculer par la plateforme qui, de ce fait, modifie son identité numérique. Comme nous l’évoquions, ce type d’activité peut également modifier l’identité numérique des autres. C’est le cas, par exemple, quand Facebook décide de rappeler à un individu (*ego*) qu’il est ami avec un autre (*alter*) depuis X années. Cet exemple concerne les deux amis et modifie leur identité numérique.

Après avoir présenté comment les dimensions de la définition de l’identité numérique se retrouvent dans la matrice proposée, illustrons à présent le fonctionnement de notre matrice avec un exemple, l’activité « je publie une photo de mes amies et moi ». Cette activité a pour auteur *ego* (c’est lui qui publie), pour objets *ego* (c’est une photo de lui-même) et *alter* (ses amies sont également sur le cliché) et a un impact à la fois sur l’identité numérique d’*ego* et sur celle de ses amies. Dans notre matrice, cela donne le résultat suivant :

Activité «je publie une photo de mes amies et moi »	Auteur(s) de l’activité	Objet(s) de l’activité	Identité numérique
Ego	X	X	X
Alter		X	X
Plateforme			

Tableau 12 – Caractérisation de l’activité « je publie une photo de mes amies et moi »

Illustrons à présent l’utilisation de notre matrice sur base d’un verbatim complet issu de nos entretiens. Cet extrait décrit plusieurs activités d’EDS précédant la publication Facebook d’une amie de la répondante A2.

> « Ici, récemment, elle a publié des photos de moi parce qu'elle avait organisé une petite *baby shower* donc elle avait profité de faire des petites euh des photos avec son appareil photo qui est plus professionnel. Et donc ce qu'elle a fait c'est qu'elle m'a d'abord envoyé les photos par Messenger en privé pour me montrer ce que

ça donne. C'est trois mêmes photos là, uniquement ces trois-là parce qu'elle les avait sélectionnées, c'est les meilleures. Et je lui ai répondu "ah elle sont belles", et tout alors, du coup, elle les a publiées sur Facebook, mais à mon avis si j'aurais dit "ah celle là j'aime pas", elle aurait changé, mais on a pas vraiment...Je savais qu'elle allait faire une petite publication parce que c'est son genre et voilà, mais elle me les envoie d'abord avant, je lui réponds pour lui dire que ça me convient que je les aime bien les photos et puis après, elle fait une publication, elle me marque dedans, voilà. » EA2

Ce verbatim décrit trois actions d'EDS consécutives : (1) « Elle m'a envoyé les photos par Messenger », (2) « Je lui ai répondu » et (3) « Elle a publié des photos de moi ». Chacune de ces activités peut être illustrée dans les tableaux successifs suivants :

Activité « Elle m'a envoyé les photos par Messenger »	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego		X	
Alter	X		
Plateforme			

Tableau 13 - Caractérisation de l'activité « Elle m'a envoyé des photos sur Messenger »

Activité « Je lui ai répondu »	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego	X	X	
Alter		X	
Plateforme			

Tableau 14- Caractérisation de l'activité « Je lui ai répondu »

Activité « Elle a publié des photos de moi »	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego		X	X
Alter	X		X
Plateforme			

Tableau 15 - Caractérisation de l'activité « Elle a publié des photos de moi »

Activités « Elle m'a envoyé des photos sur Messenger », « Je lui ai répondu » et « Elle a publié des photos de moi »	Auteur(s) de l'activité	Objet(s) de l'activité	Identité numérique
Ego	(2)X	(1)(2)(3)X	(3)X
Alter	(1)(3)X	(2)X	(3)X
Plateforme			

Tableau 16 - Caractérisation combinée des activités « Elle m'a envoyé les photos par Messenger », « Je lui ai répondu » et « Elle a publié des photos de moi »

Ces tableaux complétés sont à comprendre comme suit : chronologiquement, la première activité (1) posée par l'amie évoquée par la répondante A2 est celle que nous intitulons « Elle m'a envoyé des photos sur Messenger ». C'est l'amie d'A2 (*alter*) qui en est à l'origine. Cette activité a pour objet A2 (*ego*), c'est elle qui est le sujet des clichés. La seconde activité (2) est « Je lui ai répondu ». C'est *ego* qui en est à l'origine. L'objet de cette discussion concerne à la fois *ego* et *alter* et étant donné que cette discussion reste privée, elle ne modifie aucunement l'identité numérique d'*ego* ou *alter.* La troisième activité décrite dans ce verbatim est « Elle a publié des photos de moi ». Dans cette activité, c'est *alter* (Elle) qui est l'origine. Cette activité concerne *ego* et modifie à la fois l'identité numérique de la répondante A2 (c'est une photo d'elle qui est ajoutée sur Facebook) et de son amie (c'est à partir de son profil que la photo est publiée).

Intérêts et limite de la matrice « Interactions de l'EDS »

La matrice dont nous avons présenté le fonctionnement est utile pour décrire les activités d'EDS en tenant compte de la diversité des auteurs qui en sont à l'origine, de l'objet de leurs activités et des personnes qui voient leur identité numérique modifiée par les activités. Comme nous l'avons montré, lorsqu'elle est utilisée pour analyser une situation comportant plusieurs activités, elle permet également de voir comment les auteurs, les objets et les identités numériques sont en constant changement au moment où se déroulent les activités. Dès lors, elle permet d'analyser la dynamique de l'EDS en décrivant les processus à l'œuvre au sein de chaque activité. Ce faisant, elle décrit les activités d'EDS comme liées à celles qui les précèdent ou les suivront et rend compte des modifications des identités numériques qui en résultent.

Cette présentation matricielle possède cependant ses limites. Dans les parties précédentes, nous avons mentionné à plusieurs reprises que l'EDS concerne également des « non-activités ». Celles-ci ne peuvent apparaître dans ce tableau dont le point de départ est toujours une action effective. Cette matrice ne permet donc pas de comprendre comment le fait de « ne pas faire » modifie ou non l'identité numérique d'un individu ou des autres.

2.5. Phase A des analyses : synthèse

Les analyses menées sur les données issues des entretiens de notre phase A de collecte des données nous ont permis de décrire les activités dans lesquelles l'écriture de soi (EDS) s'actualise. Nous avons identifié sept catégories d'activités dans lesquelles nous avons classé les 23 activités génériques extraites de nos entretiens. Nous avons également montré que ces activités s'appuient sur huit dimensions différentes. L'ensemble de ces éléments a été articulé dans notre « Matrice des compétences d'EDS ». Nous avons également discuté de l'intérêt des « finalités » et avons organisé ces raisons qui motivent les activités en trois catégories. Ensuite, dans le but de rendre compte de la diversité des auteurs des traces de l'identité numérique, ce qui était absent dans notre « matrice des compétences d'EDS », nous avons présenté une deuxième manière de classer les activités d'EDS. Notre deuxième matrice, « Interactions d'EDS », reprend les auteurs des activités d'EDS, leur objet et l'identité numérique des individus ou des plateformes qui se voit modifiée par les activités. Les présentations matricielles nous permettent de mieux comprendre ces activités en plaçant la focale sur la perspective des individus qui s'y adonnent. Dès lors, ces enseignements nous permettent de parvenir à la définition de l'écriture de soi comme une compétence en la décrivant comme le fait, pour un individu, de faire (ou ne pas faire) quelque chose (une activité) en prenant en compte une variété de dimensions. Ces dimensions caractérisent les activités d'EDS, mais nous avons montré qu'elles ne permettent pas d'épuiser totalement leur compréhension. Pour cette raison, dans le but de parvenir à donner plus d'épaisseur aux activités énumérées, pour comprendre plus finement les logiques des individus qui s'y adonnent, nous avons décidé d'orienter la suite de notre recherche non plus vers l'étude des activités d'EDS, mais bien vers la compréhension de ces activités en contexte et de leur dynamique. Les résultats présentés dans la suite de ce travail s'inscrivent dès lors dans une perspective systémique qui envisage l'écriture de soi de manière plus large, la perspective de la littératie comme pratiques.

3. Analyse et résultats : phases B et C des entretiens

Dans ce second volet consacré à la présentation de nos résultats, nous étudions l'EDS selon l'approche de la littératie comme pratiques. Ce volet est consacré aux résultats des phases B et C de nos entretiens. Ceux-ci avaient pour but une compréhension approfondie du contexte dans lequel les individus mettent en place les activités d'EDS.

Nous avons synthétisé les résultats émanant des entretiens des vagues B et C selon cinq axes principaux : « règle et norme », « EDS et groupe social », « activités d'EDS », « *alter*, le public » et « identité numérique ». Chacun de ces axes fait l'objet d'un développement ci-après. L'axe « règle et norme » comprend les données se rapportant au caractère normatif des activités d'EDS. Il aborde notamment la manière dont *ego* repère les normes sociales encadrant l'EDS, comment il s'y conforme et les sanctions qui y sont liées. L'axe « EDS et groupe social » rassemble les données concernant le rôle des groupes d'appartenance dans la pratique de l'EDS. L'axe « activités d'EDS » reprend toutes les informations apportant un éclairage sur les activités d'EDS et ce qui les modifie. L'axe « *alter*, le public » reprend les données évoquant la manière dont *ego* perçoit *alter* et l'implication de cette perception sur l'EDS. Enfin, l'axe « Identité numérique » reprend les données apportant un éclairage nouveau à la compréhension de l'identité numérique et son lien avec la construction identitaire des individus.

3.1. Résultats : règle et norme

L'origine des normes

Pour nos répondants, les normes qui encadrent les pratiques d'EDS sont imposées soit par les autres (société, amis, famille, contacts et groupes d'appartenance) soit par eux-mêmes. Ainsi, dans son souhait d'agir « comme il faut », l'individu doit non seulement jongler avec les normes élaborées par plusieurs autres, mais également décider des limites personnelles qu'il s'impose.

> « Mais il y a encore des métiers… c'est dommage parce que ça relève du cliché, encore une fois, mais les métiers on va dire à responsabilité et… ouais, avec un certain élitisme derrière, il faut tenir un certain standing, une certaine image. Mon copain là qui a fait une reconversion professionnelle, bah du coup lui, on a dû tout *cleaner* parce qu'en fait, l'idée de sa reconversion, je l'ai beaucoup aidé et du coup

> j'ai dû avec lui *cleaner* ses réseaux quoi. On a dû faire un "*glow up*", comme j'appelle ça, de ses réseaux et je l'ai aidé à fond. » EC6

Dans cet extrait, nous comprenons que la manière de se présenter est à la fois dictée par les normes du milieu socioprofessionnel, qu'il importe de bien comprendre et d'appliquer, mais également par la perception que l'entourage proche se fait de ces normes. Ainsi, les injonctions à présenter de telle ou telle manière son identité numérique émanent de plusieurs sources. Certaines étant directes (le cas du code de déontologie mentionné dans le premier extrait) et d'autres indirectes : la perception de ce qu'*alter* et *ego* croient être la norme. Nous comprenons également que dans sa quête de présentation de soi, *ego* est aidé par *alter.*

> « À un moment donné, c'est vrai que quand on a commencé à changer de prénoms sur Facebook, à mettre vraiment nos vraies photos, dès qu'il y avait un problème, s'exprimer sur Facebook, c'est vraiment devenu un journal intime. C'était voilà, dès qu'il y a un problème, on va sur Facebook, on essaie d'avoir des *likes*, du support, des commentaires. Il y avait aussi beaucoup de… On essayait un peu d'avoir de la reconnaissance via Facebook. C'était « aime et je publie », « aime et je te dis ce que je pense de toi », « aime et je te note sur dix ». Et c'était… ouais, à ce moment-là, ça a vraiment changé. Au début, c'était vraiment qu'un canal de communication, enfin limite un mail quoi, avec lequel je communiquais un peu comme MSN. Et puis ça s'est vraiment transformé en Facebook qu'on connaît aujourd'hui. » EB1

> « Oui. Je rentrais en première secondaire et les deux filles avec qui je restais le plus, bah m'avaient parlé de MSN *(Rire.)* Et du coup, j'avais deman-… enfin en fait, j'avais demandé à mes parents et ils m'avaient répondu : « non, t'es trop jeune pour ce genre de choses ». Et je l'ai quand même fait. Je sais, c'est pas bien. » EB2

Ces deux extraits évoquent l'influence du groupe d'amis sur les pratiques d'utilisation des réseaux sociaux. Nous sommes ici face à deux exemples de construction de l'identité assignée : « l'individu se fait une idée de ce que les autres attendent de lui, c'est ce qu'il croit devoir faire pour obtenir des autres la reconnaissance à laquelle il aspire » (Patte, 2011, p. 75). Dans le premier extrait, l'agir individuel se retrouve absorbé par l'agir du groupe.

L'interviewée décrit ses pratiques personnelles en utilisant le pronom « on ». Au cours de nos entretiens, nous avons d'ailleurs noté à de nombreuses reprises ce basculement.

Le second extrait montre combien l'individu, est en recherche d'intégration et l'impact que ce désir a sur ses pratiques d'utilisation des RSN. Cet extrait illustre également la tension vécue par l'individu qui se retrouve pris entre les injonctions émanant des divers groupes auxquels il appartient. *In fine*, dans ce genre de dilemme, c'est *ego* qui pose le choix final, il décide quelle règle suivre : celle d'un groupe ou une autre règle qu'il décide d'appliquer, en connaissance de cause. À ce propos, Guy Bajoit parle d' « identité engagée » pour décrire les moments où l'individu pose des choix par rapport aux attentes des autres (identité assignée) et à ses propres désirs (identité désirée) (Bajoit, 1999, p. 77). Pour Bajoit, l'identité engagée se situe donc entre deux tensions : le besoin de reconnaissance (Honneth, 2004) : l'individu cherche à faire correspondre ses actes, avec ce qu'il pense que les autres attendent de lui, ce qu'il estime qu'ils lui assignent de faire et d'être (l'identité assignée) et le besoin d'accomplissement, ce qu'il aurait désiré être (Bajoit, 1999; Pieters, 2011).

Nos entretiens ont illustré ces manifestations de l'identité engagée lorsque les personnes interrogées justifient leurs actions ou leur choix par une décision personnelle « en conscience » des normes imposées par d'autres. Comme dans l'exemple ci-dessous :

> « Et donc ça me dérange de voir de belles photos que je veux publier, mais en tout petit format parce qu'il fallait respecter cette règle du rectangle blanc. Et donc maintenant, j'ai décidé de publier tout en normal, comme ça plus grande est la photo et mieux c'est. Et donc j'ai décidé de supprimer toutes les vieilles photos. » EB9

Dans cet extrait, l'interviewée explique son choix de ne plus suivre l'une des normes de publication de la plateforme Instagram. Nous percevons ici le basculement entre l'aspect prescriptif de la norme sociale « il fallait respecter cette règle » et le choix posé par la répondante : « j'ai décidé ».

Comment ego se conforme aux normes : les tactiques

Nos répondants ont également évoqué la nécessité pour eux, une fois les normes identifiées, de s'y conformer. Pour ce faire, *ego* trouve des solutions lui permettant, malgré le risque que

cela représente pour lui et ses inquiétudes personnelles de se comporter conformément aux normes.

> « Auparavant aussi j'avais le sentiment de devoir avoir un compte avec beaucoup de *followers*. Et donc je demandais à tout le monde… en fait je *followais* beaucoup de gens et parfois je demandais que les gens me *follow back*. […] j'avais été jusqu'à 2400 *followers*. Maintenant j'en ai plus que 1700 puisque les gens se sont désabonnés au fur et à mesure. Et donc à chaque fois les gens sont en mode : « mais [prénom] comment ça se fait que tu as autant de followers ? ». Et donc moi je dois expliquer que je demandais aux gens qu'ils me *follow back*. Et c'est assez gênant puisque je disais à chaque fois : "*Can you follow me back please ?"* » EB12

Dans cet extrait nous percevons l'injonction ressentie par l'interviewée lorsqu'elle explique avoir « le sentiment de devoir avoir un compte avec beaucoup de *followers* » et la solution trouvée pour parvenir au but désiré. Se retrouvent ici à la fois la règle à suivre « avoir beaucoup de followers », la manière personnelle d'y parvenir (procédure personnelle de résolution de la situation) et l'auto-évaluation de la procédure : « c'est assez gênant » EB12.

Lors de nos entretiens, nos répondants nous ont confié ressentir une gêne lorsque leurs stratégies personnelles pour parvenir à suivre la norme étaient révélées à *alter*. Dans le cas des pratiques d'écriture de soi, fortement individuelles, le processus par lequel *ego* parvient à suivre la norme est sujet à moquerie précisément parce qu'il est propre à chacun. Les profils utilisateurs sont le résultat final, standardisé, la vitrine que chacun accepte de montrer aux autres. À contrario, les essais, erreurs et le processus permettant de parvenir au respect de la norme, car ils témoignent des compétences ou des failles que possède *ego*, ne sont pas standards. Pour cette raison, *ego* est réticent à les partager. Lorsque la stratégie d'*ego* ne lui permet pas de parvenir au but recherché, cela exerce une influence négative sur lui, il en ressent un inconfort. Comme l'explique la répondante dans l'extrait suivant où elle nous confiait avoir décidé de révéler l'un de ses ennuis de santé d'une manière indirecte sur Facebook :

> « […] ça a déclenché tous des questionnements chez des personnes qui ne me… qui ne savaient pas ce que j'ai eu. Et ça, après, ça m'a… voilà, j'étais un petit peu

dérangée par cette situation-là parce que je voulais pas communiquer par Facebook. » EC1

Le « dérangement » évoqué par *ego* est lié à l'inadéquation entre le but poursuivi par son action : publier un statut Facebook pour informer des ennuis de santé et l'effet obtenu : l'inquiétude suscitée par l'incompréhension dans le chef des contacts Facebook. La tactique décrite par l'interviewée dans cet extrait est un exemple de ce que danah[13] boyd et Alice Marwick nomment « *social steganography* » : *" Steganography is an age old tactic of hiding information in plain sight, driven by the notion of 'security through obscurity' "* Coder un message pour que seuls quelques contacts puissent le comprendre est l'une des nombreuses tactiques évoquées par les répondants de nos entretiens. Ce genre de dissimulation d'information nous amène à considérer les raisons pour lesquelles *ego* s'y adonne. D'une part, il est évident que si *ego* décide de publier du contenu le concernant en le dissimulant, il le fait, car il souhaite communiquer quelque chose à propos de lui-même et qu'il perçoit qu'il est « dans la norme » de le faire. Mais, s'il le fait de manière détournée, c'est parce qu'il perçoit un risque derrière la divulgation d'informations. Ce risque, que nous avons identifié dans plusieurs des entretiens réalisés, prend différentes formes. Premièrement, la sanction sociale : la perte de la face ou la perte du lien. Ensuite, la perte de la *privacy*[14].

Les sanctions

Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, la norme est liée à une sanction positive ou négative. Ceci implique que, pour les répondants à nos entretiens, le risque d'être sanctionné est l'un des éléments principaux cadrant leurs pratiques d'EDS. Le premier type de sanction que nous identifions est lié à la perte de la face. Lorsqu'ils s'adonnent à des pratiques d'EDS, les individus ont peur de « faire piètre figure ou baisser la tête » (Goffman, 1974, p. 12), de ne pas adopter le comportement adéquat dans la situation. Dès lors, risquer de voir leur façade sociale non confirmée par les autres ou pire, moquée, les encourage à la prudence. Dans nos entretiens, cette tendance à la précaution se manifeste par une baisse des activités de production de contenus identitaires. Nos interviewés se définissant fréquemment comme « non-actifs », ou « simples observateurs » des pratiques des autres sur les réseaux sociaux,

[13] Comme l'indique son site web, l'auteur souhaite que son prénom et son nom soient écrits avec une lettre minuscule https://www.danah.org/name.html
[14]Vie privée

ils décrivent un basculement de leurs pratiques vers moins d'écriture (pour reprendre la terminologie employée par Fastrez et De Smedt (2012)) et davantage voire exclusivement de la lecture des contenus créés par les autres. Cette tendance se perçoit également dans les plateformes utilisées. Nos interviewés, surtout les étudiants de la phase B des entretiens, nous ont confié, désormais préférer TikTok et Instagram à Facebook et passer beaucoup de temps à observer, lire chez les autres et notamment les influenceurs.

Au-delà de cette première sanction : la perte de la face qui se traduit par une baisse des pratiques de production de contenus, nous avons identifié dans nos entretiens une sanction sociale encore plus difficile à vivre pour nos interviewés que la perte de la face : la perte du lien social. Dans ses activités d'EDS, *ego* recherche en effet non seulement à se dire, mais également à se dire sans risquer de perdre ceux à qui il souhaite rester lié.

> « Je pense que c'est pas ma place de le faire, dans le sens où je veux pas choquer les gens, donc je veux pas provoquer dans ce sens-là. Je veux remettre l'église au milieu du village, mais je veux pas… je vais pas dire perdre des connaissances ou perdre du capital amical ou, peu importe parce qu'on a des opinions différentes… » EC8

> « Mais je la demande pas comme amie et je serais embêté si elle me demandait comme ajout. Maintenant, comme c'est une relation professionnelle, il faut qu'elle soit cordiale. Si je la refuse, peut-être qu'elle, elle va se dire : « quoi, il m'aime pas, etc., il y a un problème entre nous ? ». Donc je pense que je l'accepterais quand même, mais je mettrais des restrictions dans mes publications pour pas qu'elle voie que je suis parti au Costa Rica en vacances. » EC9

Dans ces extraits nous percevons plusieurs éléments nous permettant de saisir à quel point, lorsqu'il s'engage dans des activités d'EDS, le maintien du lien est important pour *ego*. Le répondant du premier extrait explique son souhait initial de participer aux débats sur les réseaux sociaux, de transmettre ses idées, mais il ne peut le faire sans risquer de modifier la relation qu'il entretient avec ses amis. Dévoiler ses opinions est « trop risqué ». Pour éviter la sanction négative de la perte du lien, *ego* est particulièrement prudent lorsqu'il dévoile des opinions sur la toile. Ainsi, *ego* doit arbitrer entre le fait de « se dire » et « de ne pas trop en dire » pour conserver les amitiés, liens auxquels il tient.

Dans le second extrait, l'interviewé explique comment il s'y prend pour définir si une relation professionnelle « mérite » de figurer dans sa liste d'amis Facebook. Il confie son *modus operandi :* il n'ajoute pas les collègues. Il évoque également la difficulté ressentie face à la situation où sa collègue lui demanderait d'être ajoutée à sa liste d'amis. D'une part, il ne peut risquer de ne pas l'ajouter et de modifier leur lien et, d'autre part, il s'y sentirait obligé. La solution pour éviter la sanction de la modification du lien est donc une tactique personnelle : ajouter la collègue sur le réseau, si elle le demande, mais en limitant l'accès aux contenus qu'elle pourra consulter.

Nous comprenons grâce à ces deux extraits qu'*ego* redoute de perdre ou d'abîmer les liens sociaux qu'il possède avec ses contacts sur les réseaux. Face à ce risque de sanction, *ego* est contraint d'arbitrer entre ce qu'il souhaite (le but personnel qu'il souhaite atteindre en respectant sa limite ou norme personnelle) et ce qui est socialement admis. Dans cette recherche de solution, *ego* est aidé par les affordances des plateformes et notamment de Facebook qui, au cours de nos entretiens, bien qu'il soit souvent décrit comme « vieillissant » par nos interviewés, reste le réseau social qui offre le plus de possibilités aux usagers pour adapter leur présentation d'eux-mêmes aux normes qu'elles soient personnelles ou sociales.

En plus des risques liés à la sanction sociale, lorsque *ego* se livre à des pratiques d'EDS, il risque également que les données liées à son identité numérique lui échappent. Les répondants à nos entretiens ont évoqué ce risque comme étant l'un des éléments limitant leurs pratiques. La peur que leurs données soient utilisées par quelqu'un d'autre, sans qu'ils sachent vraiment qui est cet « autre » explique leur manière de procéder. Pour cette raison, les étapes d'ajout d'amis dans les listes de contacts sont des moments qui font l'objet d'une réflexion particulière. Il importe de déterminer si les « postulants » aux listes d'amis méritent d'y figurer et sont « sûrs ». Car une fois qu'ils font partie du « public » des réseaux, ils ont accès à un ensemble d'informations qui concernent *ego* et peuvent dès lors constituer un danger pour lui.

Repérer les normes et difficultés liées

Après avoir évoqué l'origine des normes, les tactiques d'*ego* pour s'y conformer et les sanctions en cas de contournement ou de non-respect des normes, examinons la manière dont nos répondants disent avoir pris connaissance des normes à respecter. Pour nos interviewés, la principale difficulté liée aux normes à suivre dans les activités d'EDS est le fait

qu'elles ne soient pas explicites. Pour prendre connaissance de la règle, savoir ce qu'il convient de faire dans une situation précise, les solutions les plus discutées par nos interviewés concernent les activités de lecture, d'observation chez les autres membres du groupe et les essais-erreurs.

> « […] on demande un peu l'avis des copains, voilà : « je vais mettre une nouvelle photo de profil, tu préfères la première ou la deuxième » ? On demandait un peu à plein de gens, et puis après, à partir de là, on décidait de mettre une photo. » EB1

> « […] C'est implicite, mais on s'en rend compte de plus en plus. Maintenant, il y a vraiment même le mot « esthétique » qui est sorti en anglais que tout le monde utilise pour tout ce qui est photo esthétique ou couleur esthétique. Et même maintenant dans les applications qu'on a sur notre téléphone pour mettre des filtres, eh bien il y a des filtres influenceurs, des catégories un peu avec les couleurs adéquates. » EB10

Ego lit donc chez *alter* pour comprendre ce qu'il convient de faire. Pour cela, il peut choisir des « *alter*s de référence ». Dans les entretiens de la phase B, les étudiants interrogés ont effectivement mentionné les influenceurs ou des « amis doués » qu'ils prennent en exemple pour se faire une idée de ce qui « se fait ou pas ». La règle ne s'apprend donc pas par enseignement et est rarement discutée avec les autres, car, demander des explications sur la règle c'est à la fois avouer son incompétence, risquer, à nouveau de perdre la face ou d'entacher sa relation avec *alter*. Comme dans le cas repris ci-dessous où l'interviewée décrit éviter d'expliquer à ses parents qu'elle n'apprécie pas qu'ils postent sur leurs réseaux des photos qui la représentent :

> « […] le souci c'est que moi je suis leur enfant donc moi j'explique, mais… je peux que leur expliquer, je vais pas non plus me disputer avec eux quoi. Je sais que ça peut créer des embrouilles quoi. »EC6

Dans cet exemple se retrouve la volonté de préserver la relation, et ce au détriment des souhaits personnels. Nous reviendrons sur cette dualité entre « nécessité de suivre la norme » et valeurs personnelles plus tard. *Ego* évite donc de discuter de la règle. Ce type de discussion est d'autant plus rare que, pour nos interviewés, la règle imposée par le groupe est ressentie

comme intangible. Ceux-ci se résignent donc à suivre les normes, en partie car, comme ils ne les maîtrisent pas totalement, ils ne se sentent pas légitimes pour les remettre en cause.

Pour s'informer de la règle, *ego* apprend à la fois en lisant et en observant chez *alter* mais également de manière informelle et notamment, pour danah boyd, par osmose : « En existant dans un univers où les canaux d'information sont multiples, il devient difficile d'ignorer certaines choses, mais il est de plus en plus facile de n'avoir qu'une connaissance très superficielle d'un très grand nombre de sujets » (boyd, 2007). Ainsi, pour boyd, le simple fait de faire partie d'une société médiatisée (en ce compris saturée de réseaux sociaux) permet aux individus d'avoir une connaissance de base à leur propos. Après ce premier apprentissage informel par osmose, l'individu se livre également à de multiples essais-erreurs qui lui permettent de maîtriser les plateformes qu'il utilise pour écrire à propos de lui-même et d'en comprendre le fonctionnement comme l'illustre l'extrait ci-dessous :

> « Avec le temps bon, on prend des habitudes, on comprend à peu près comment ça se passe. On s'adapte évidemment et on essaie, voilà, de comprendre au mieux comment ces logiciels fonctionnent. Mais vraiment, c'est au *feeling*. […] Par exemple, toutes les histoires de *stories* par exemple, je n'y comprends rien. Je sais qu'on peut mettre des photos et des vidéos, mais il y a des gens qui font des trucs qui sont très beaux et je ne sais pas comment, c'est assez énervant, mais voilà. Je sais bien qu'il existe des tutos sur Internet par exemple, c'est assez drôle. Mais voilà, c'est beaucoup du feeling et de l'apprentissage par soi-même. Du *learning by doing*, finalement. » EB4

Dans cet extrait, l'interviewé confie « s'adapter en essayant » ce qui, comme nous l'avons dit, est caractéristique de l'apprentissage en ligne. Cet extrait évoque également l'apprentissage par osmose lorsque l'interviewé mentionne les *stories* : il sait que cela existe, sait ce que c'est, même s'il n'en maîtrise pas lui-même les codes.

Nous le comprenons, les normes encadrant les activités d'écriture de soi sont difficiles à cerner, car elles ne sont pas explicites et donc doivent être observées ou découvertes par essais-erreurs. Une seconde difficulté s'ajoute à la connaissance et la maîtrise des normes : celles-ci sont mouvantes. Comme nous l'avons établi dans le chapitre théorique, la diffusion des normes d'un groupe est compliquée, car elles sont à la fois en concurrence avec les

normes suivies antérieurement par le groupe, mais aussi avec les normes suivies par les autres groupes. Dans les deux extraits suivants, les interviewées se souviennent des normes qu'elles suivaient antérieurement :

> « Il y a dix ans, c'était l'époque des statuts, c'était vraiment la big époque des statuts. Du coup, je mettais des statuts quand j'étais triste. Et puis c'était l'époque aussi où on s'écrivait sur les murs. Je me souviens de ça, des fois j'ai des souvenirs et du coup mes copines m'écrivaient sur mon mur pour me remonter le moral, etc. Maintenant, on est un peu moins… on est un peu dans les *posts* je vais dire impersonnels. Les gens vont juste mettre un statut pour solliciter quelque chose ou pour… maintenant, on est à l'époque des recommandations : "oui, bonjour, j'ai besoin d'un plombier. Quelqu'un aurait quelque chose ? "» EC6

> « […] Par contre j'ai tout supprimé de ce qui était posté auparavant évidemment parce que c'est un peu gênant. Même encore maintenant, par exemple il y avait des concerts où… enfin que j'ai faits en 2014, où là, à ce moment-là encore on faisait plein de photos de tout, donc j'avais des vidéos qui avaient été postées. Je postais sur Facebook « J-15 » alors que c'est quelque chose que je ferai plus jamais maintenant […]. » EB12

Encore une fois, dans le premier extrait, l'interviewée rapporte sa pratique individuelle aux normes du groupe en utilisant le pronom « on ». Dans cet extrait et le suivant, nous percevons aussi que les deux répondantes sont capables d'expliquer le changement des normes en se référant très précisément à des repères temporels. Ce type d'explication était partagé par plusieurs de nos interviewés. La connaissance de la règle au cours du temps constitue dès lors un des éléments importants des pratiques d'EDS. Dans le second extrait, l'interviewée explique aussi sa tentative pour faire correspondre son profil Facebook actuel aux normes en vogue au moment de l'entretien : « j'ai tout supprimé de ce qui était posté auparavant évidemment parce que c'est un peu gênant ». Ainsi, la perte de la face est d'autant plus problématique que les traces numériques subsistent. Dès lors, pour éviter la honte liée au fait d'afficher un profil « aux normes de 2014 », l'interviewée déploie des tactiques de suppression de ses traces numériques afin de s'afficher « à la norme du moment ». Ainsi, l'évolution dans le temps des normes de présentation de soi constitue également une difficulté à leur maîtrise. Nos interviewés nous ont effectivement confié que « rester à la

page » demandait des efforts de plus en plus conséquents au fil du temps. Ce qui leur paraissait simple à appliquer lors des débuts de leur utilisation des plateformes se compliquant au fur et à mesure de leur avancée en âge, car le temps consacré à la présentation de soi sur les réseaux sociaux diminue à mesure que les projets professionnels et personnels gagnent en ampleur.

Un dernier élément rendant l'apprentissage des normes compliqué est le fait qu'elles soient fortement liées aux plateformes. Au cours de nos entretiens, les interviewés nous ont expliqué ne pas avoir eu beaucoup de difficulté à comprendre comment il convenait d'utiliser Facebook, car c'était, pour tous, le premier réseau social utilisé. Nos répondants ont donc « grandi avec » et appris avec lui. Au fur et à mesure du temps, de l'arrivée et de la massification de l'utilisation de nouvelles plateformes (Twitter, Snapchat, Instagram, TikTok, etc.), la difficulté liée à la maîtrise des normes s'est accrue. D'une part, car le temps consacré à la découverte de chaque nouvelle plateforme s'est réduit et, d'autre part, car chaque plateforme a amené avec elle de nouvelles normes. C'est particulièrement le cas d'Instagram qui, selon nos interviews, semble avoir modifié la manière de se présenter de manière visuelle comme l'illustre le verbatim ci-dessous :

> « Je poste pas beaucoup de photos. Enfin j'en ai, parfois j'en prends sur le moment avec des amis, etc. Mais, c'est pas forcément des photos que j'estime qui peuvent être publiées sur Instagram en fait. Enfin, je trouve que ça doit quand même être des photos prises sous un bel angle, où ça doit représenter un beau paysage. Montrer que… je sais pas, on a été quelque part, à un endroit sympa ou… enfin oui des choses comme ça. Alors que moi par exemple je vais prendre… enfin si je prends par exemple des photos de moi ça va être des *selfies* vite fait bien fait qui ressemblent pas assez à quelque chose pour que je puisse les mettre sur Instagram en fait. » EB12

Comme nous pouvons le lire dans cet extrait, l'informante B12 explique prendre des clichés, mais ne les estime pas assez qualitatifs pour les publier. La suite de l'extrait décrit comment l'interviewée B12 perçoit la norme « Instagrammable ». Pour elle, des clichés qui ont leur place sur Instagram, ce sont « des photos prises sous un bel angle », « ça doit représenter un beau paysage », « montrer qu'on a été quelque part, à un endroit sympa ». Selon nos entretiens, la norme « Instagrammable » s'est imposée sur les autres réseaux rendant de plus

en plus compliquée l'écriture de soi, du moins sous la forme de photos, pour nos interviewés habitués à publier des images de façon « naïve ». Pour cette raison, nous pensons que l'arrivée et l'utilisation d'Instagram coïncident avec l'abandon progressif des activités d'écriture de soi vers davantage d'utilisation passive des réseaux et de lecture des autres et notamment des « super autres » que sont, pour nos répondants, les influenceurs.

Dans ses tentatives pour repérer les normes à suivre, *ego* se confronte également aux normes suivies par les membres des groupes dont il ne fait pas partie. Lors de nos entretiens, nos interviewés ont effectivement décrit leurs pratiques en les opposant ou en les comparant à celles d'autres groupes :

> « Après, je vous avoue que j'ai l'impression, les adultes ils postent beaucoup plus sur Facebook que les plus jeunes *(Rire.) » EB2*

> « Ce qui m'amuse le plus, c'est d'aller voir les commentaires des… enfin c'est méchant, mais des vieilles personnes et de voir leur manière de penser et de réagir à la chose. » EB6

> « C'est une différence que je vois avec l'Italie, c'est-à-dire qu'avec mes amis italiens on publierait jamais ça parce que d'un, il y a pas ce genre de soirée ici ; et de deux, c'est une mauvaise impression ou des gens vraiment te jugeraient ou… oui, c'est pas une chose cool. » EB9

Ces trois extraits évoquent ce dont nous discutions dans le chapitre consacré au cadrage conceptuel : *ego* intègre les règles des groupes auxquels il appartient par la différenciation. En se comprenant comme semblable aux siens et différent des autres, *ego* construit son identité sociale.

Dans le premier extrait, l'interviewée décrit d'une part qu'elle observe les comportements des autres sur les réseaux (les adultes) et d'autre part, les compare à celui des siens (les plus jeunes). Les rires suivant cette explication témoignent aussi du jugement porté sur les pratiques, et donc les normes, suivies par les autres. Le second extrait décrit lui aussi la manière dont l'interviewée observe les pratiques des autres et s'en moque : « ce qui m'amuse le plus ». Ce faisant, elle parvient non seulement à construire son identité personnelle par la différenciation, mais aussi à construire une image de l'identité des autres. Le troisième extrait décrit le même genre de phénomène, mais sur base de la nationalité : l'observation des

pratiques des autres (les jeunes belges) sur les réseaux sociaux, la comparaison avec le groupe d'appartenance (les jeunes Italiens) et les jugements liés au respect des normes à suivre.

Les pratiques et les normes des autres groupes sont donc connues par *ego* et peuvent même être parfois critiquées au sein des groupes d'appartenance. Ainsi, si *ego* ne discute pas des règles à suivre au sein des groupes dont il est membre, il y commente tout de même les règles suivies par d'autres comme l'explique l'extrait suivant :

> « Mais les parents, je pense que comme ils ont pas vécu avec ça jusqu'à un certain âge, là ils veulent absolument surfer sur le truc parce que c'est trop cool. Genre ma mère, elle est là, elle est en mode : « ouais, c'est trop chouette », elle va mettre des photos à tout va, elle va m'envoyer des messages tous les jours, elle se sent plus avec les Gifs, etc. Mais du coup ils arrivent pas à voir la limite de ce qu'il faut poster et ne pas poster quoi. […] Moi je pensais à la base que ce n'étaient que mes parents. Puis en parlant avec des amis, en fait tous les parents sont pareils. »EC6

Lorsque l'interviewé décrit le comportement de sa maman sur Facebook, il en livre également son interprétation et le jugement afférent. Quand il en discute avec ses amis : « tous les parents sont pareils », il parvient à tirer au clair les normes suivies par le groupe dont il ne fait pas partie.

La latitude permise par les réseaux sociaux

Jusqu'à présent, nous avons évoqué les normes sociales, mais nous percevons dans nos entretiens un élément important pour bien comprendre les pratiques d'écriture de soi des individus. Si les normes des groupes ont été abondamment discutées dans nos entretiens, l'existence d'un facteur supplémentaire s'est rapidement révélée : la tolérance que nous définissons comme l'acceptation d'une dérogation à la norme. Sur les réseaux sociaux, les individus, bien qu'ils soient conscients de l'importance des normes des groupes, désirent les suivre, déploient des tactiques et font de leur mieux pour y parvenir, ont droit à une part de latitude par rapport au respect des normes. Les pratiques sur les RSN ont en effet ceci de particulier qu'elles permettent effectivement une part de « *freestyle* » : il est possible de choisir de contourner certaines normes établies par les groupes et de s'en créer qui soient personnelles sans pour autant courir à une sanction grave. Une fois les règles des groupes connues, *ego* peut alors choisir de les contourner. Il existe d'ailleurs des moments, des

occasions spéciales où le contournement des normes est toléré par le groupe. Lors de ces « exceptions à la règle », *ego* et *alter* passent un contrat tacite signifiant que les normes peuvent être bafouées. Trois types d'exceptions ont été identifiés dans nos entretiens : les vacances, les anniversaires et les moments forts en émotion.

> « […] parfois on va dire si je pars en vacances je mets une petite photo, mais je vais pas dire : « ah, j'ai mangé un beau gâteau aujourd'hui » ou je sais pas moi. Raconter ma vie de tous les jours, c'est pas mon genre. » EB3
>
> « Quand c'est l'anniversaire de quelqu'un, je publie sur son mur quoi *(Rire.) » EB2*
>
> « Mettre une photo et mettre une phrase qui l'accompagne et publier, je ne le ferai pas, sauf […] enfin un cas concret, si une équipe que je supporte est championne, je vais mettre une petite photo, je peux pas m'en empêcher et l'émotion parlera avant mes doigts […] » EB5
>
> « si c'est urgent et que je suis un petit peu excitée par quelque chose ou quoi, je vais répondre tout de suite *(Rire.)* Je peux pas m'en empêcher. » EC1

Ces quatre extraits illustrent une « exception à la règle ». Dans le premier *verbatim,* l'interviewé se définit comme discret, publiant rarement des contenus concernant sa vie personnelle. Cependant lorsqu'il vit quelque chose d'exceptionnel, il modifie ses pratiques et l'annonce sur ses RSN. Le second extrait décrit la pratique de la publication d'une photo – et souvent une photo peu flatteuse – lors de l'anniversaire d'un contact. Cette pratique a été souvent discutée par nos répondants comme étant l'un des rares moments où ils bafouent publiquement la face d'*alter*. Ainsi, cette « exception à la règle » devient petit à petit une règle établie, *ego* avouant d'ailleurs qu'il est « normal » de subir la divulgation de photos peu flatteuses le jour de son anniversaire. Précédemment, nous avons dit que les normes se construisent au fur et à mesure de la pratique des individus membres d'un groupe social et que, dans le cas des normes sociales, il n'existe pas de sanction formelle en cas de transgression de la norme. Nous avons dit également, que la déviance, la transgression des normes sociales prépare parfois celles qui suivront, elle est en cela un « acheminement vers ce qui sera » (Durkheim & Dubet, 1895, p. 88). La publication de photos gênantes lors de l'anniversaire d'un proche en tant que comportement « déviant » comporte deux indices qui nous permettent de repérer la norme en train de changer. Premièrement, les individus croient

qu'il est courant de ne plus la suivre : tout le monde publie des photos gênantes lors des anniversaires. Ensuite, ils perçoivent un changement dans le rejet social (la sanction) ou le soutien au non-respect de la norme : les amis qui voient les photos gênantes publiées par les autres lors de l'anniversaire valorisent par des likes la publication et celui qui est fêté n'ose plus demander le retrait des photos publiées. Ainsi, la situation exceptionnelle qu'est l'anniversaire peut momentanément transformer la norme.

Les deux derniers extraits décrivent tous deux une situation similaire : la publication moins réfléchie. Les deux interviewés nous ont confié réfléchir beaucoup avant de publier du contenu et le faire peu fréquemment sauf lorsqu'ils sont emportés par l'émotion. La victoire du club sportif, un projet professionnel ou personnel à annoncer, ou les drames sociaux tels que les attentats de Bruxelles constituent des exemples de situations exceptionnelles citées.

Outre les exceptions à la règle, *ego* peut également contourner les règles en vigueur lorsqu'elles sont trop pesantes pour lui comme lorsque *ego* choisit, contre la pratique générale de son groupe professionnel, de ne pas être joignable les week-ends et jours fériés, lorsqu'il s'y sent à l'étroit ou pour atteindre un but personnel précis. Dans ces cas, *ego* fait le choix, de suivre ce que nous appelons des « règles personnelles ». Ces règles personnelles, différentes des règles du groupe, *ego* est amené à les défendre par rapport à *alter* qui lui-même possède ses propres règles. Ce faisant, *ego* s'affirme en se différenciant des autres. C'est par exemple le cas de l'adolescent qui bafoue les règles imposées par les parents et s'inscrit, même s'il n'en a pas l'âge, sur les réseaux sociaux pour discuter avec ses amis. Dans cet exemple, souvent évoqué dans nos interviews, le jeune bafoue à la fois les règles imposées par les parents et contourne celles des plateformes pour atteindre son but : conserver les liens amicaux. Ce faisant, le « contrevenant » s'expose au risque de sanction, mais décrit aussi la peur d'être découvert : « J'avais l'impression d'être un peu une délinquante en fait parce que bah c'était dans le dos de mes parents. » EB12.

Nous l'avons dit, les règles personnelles sont bien souvent motivées par un but. Ce but personnel s'explique par les valeurs individuelles comme la valeur de la famille qui impose aux parents de limiter leur propre temps d'écran pour passer des moments avec leurs enfants. Les règles personnelles, peut-être davantage que les règles du groupe, demandent également des efforts de la part d'*ego* mais ces efforts, parce qu'il les fait « pour lui », sont moins ressentis comme une contrainte que ceux nécessaires au suivi des règles du groupe. Les règles

personnelles tout comme les règles du groupe sont liées à des sanctions qu'*ego* peut activer pour encourager *alter* à respecter ses règles. *Ego* peut par exemple, décider d'évincer *alter* de sa liste d'amis si celui-ci se comporte d'une manière qui ne lui convient pas :

> « Ça peut être mon cousin, ma tante ou ma meilleure amie. S'il y a des propos que j'trouve vraiment choquants, que je veux pas voir sur mon fil d'actualité ben, je supprime. Ça m'est arrivé de supprimer et après les gens sont venus vers moi et m'ont demandé "pourquoi tu m'as supprimé". […] J'ai dû leur expliquer que ça me convenait pas. » EA4

Ce verbatim décrit la manière dont l'interviewée organise ses contacts en fonction de ses valeurs. Si ces derniers publient du contenu qui a un impact sur son bien-être personnel, qui la choque ou la dérange, elle peut les sanctionner en les supprimant de sa liste d'amis. Pour nos interviewés, l'application de ces sanctions est facilitée par les affordances des dispositifs qui permettent de supprimer, bloquer ou se délier aisément et, souvent, sans que l'autre personne se rende compte de la rupture du lien. Les valeurs personnelles guident donc également les pratiques d'EDS de nos répondants. Ceux de la phase B de nos entretiens, les étudiants, ont souvent décrit la manière dont leurs pratiques ont évolué en même temps qu'ils grandissaient :

> « Avant, j'étais moins comme ça, j'étais plutôt : « moi j'accepte tout le monde même si on se connaît pas ». Mais il y a deux-trois ans, j'ai fait un peu la sélection dans mes amis. D'ailleurs, ça prend du temps. Et là maintenant, je suis devenu un peu plus… j'ai un peu plus de critères pour avoir des amis. » EB3

> « Il y a pas longtemps j'ai fait la même chose avec Instagram, je dirais il y a peut-être un ou deux ans, où vraiment toutes les célébrités, toutes les pages… et j'avais aussi beaucoup de pages de chats (Rire.) tous... enfin tous les utilisateurs qui n'étaient pas proches de moi ou des humains normaux, on va dire, bah je les ai tous *unfollow*. » EB6

Ces deux extraits décrivent comment les pratiques d'ajout d'amis (pour le premier) et de suivi des pages sur Instagram pour le second ont été volontairement modifiées pour correspondre davantage à la personnalité des interviewés alors qu'ils gagnaient en maturité. Tous deux situent d'ailleurs le changement de ces pratiques au moment précis de leur entrée à

l'université, que nous considérons comme changement de vie important et, rappelons-le, critère de sélection de nos répondants. Ainsi, comme nous l'imaginions, le changement de vie amène à redéfinir ses normes personnelles et par là, ses pratiques d'EDS. Les règles qu'*ego* s'impose à lui-même, que nous appelons règles personnelles, évoluent donc avec son identité. Notons que celles-ci, au contraire des règles élaborées et suivies par les groupes, sont très critiquées par *ego* qui dénigre ouvertement ses pratiques antérieures, se jugeant parfois sévèrement :

> « Oui, oui oui, j'en fais, j'en fais, mais de manière moins débile et moins innocente qu'avant encore une fois. » EB5

> « C'est dingue comme à l'époque on est vraiment, mais… un QI négatif quoi, parce que vraiment, c'est dingue ce que je mettais, et dès que j'avais un truc qui me passait par la tête [..] » EB12

> « Je publiais des citations et parfois quand je les revois, je me dis : « mais [Prénom], t'as fait une faute quoi. Il y a des fautes d'orthographe ». Du coup, limite je me dis c'était la honte (Rire.) » EB2

Dans ces trois passages, les étudiants interrogés portent un regard très critique, voire insultant, sur leurs pratiques d'EDS antérieures, comme s'ils oubliaient, qu'à l'époque, les normes qu'ils suivaient étaient différentes parce qu'eux-mêmes l'étaient. À noter que ce type d'autodénigrement a été rencontré dans les deux vagues d'entretiens que nous avons réalisées. Nous pensons que si ces interviewés sont à ce point critiques sur leurs activités passées, c'est parce que leurs traces sont encore visibles sur leurs réseaux à l'heure actuelle. Pour anticiper les moqueries, ils préfèrent s'auto-dénigrer pour signifier qu'ils ont compris que les normes ont évolué et sont, aujourd'hui, capables de les suivre telles qu'elles sont.

Pour terminer ce point concernant les normes, abordons un cas particulier rencontré dans nos entretiens de la phase C : celui des parents. Les parents sont amenés, lorsque leurs enfants grandissent, à devoir créer et imposer des règles concernant l'EDS sur le web. Ils endossent alors le rôle du législateur et doivent jongler à la fois avec leurs règles personnelles et les règles qu'ils imposent à leurs enfants. En imposant les règles, *ego* crée également des sanctions correspondantes. *Ego* parent est également amené à discuter voire à justifier les règles qu'il impose à sa famille avec d'autres parents. Enfin, lorsque ses enfants grandissent, *ego* leur cède

petit à petit la main et accepte de les laisser suivre leurs propres règles, de gérer eux-mêmes leur identité numérique.

> « […] par exemple, s'il veut surfer sur Internet, il a droit qu'à une demi-heure par jour et le week-end un petit peu plus long. Mais après, quand le… voilà, par exemple son GSM il peut l'allumer qu'à partir de 8h, pas avant. » EC1

> « C'est bizarre pour un papa, mais c'est parce qu'il la laisse plus se débrouiller seule. Tandis que la maman, elle est tout le temps proche des enfants donc elle a toujours un regard sur ce qu'elle fait avec son GSM. Et tandis que chez le papa, bah la petite est dans sa chambre et elle fait ce qu'elle veut dans sa chambre. » EC1

> « Il a 13 ans maintenant. Et donc maintenant, je n'ai plus à intervenir par rapport à son image, c'est lui qui va commencer à la gérer. » EC4

Le premier extrait décrit une règle imposée par la maman C1 : le contrôle du temps d'écran. Cette règle est l'une des plus fréquentes pour nos interviewés qui ont souvent discuté leur souhait, pour leurs enfants, mais aussi pour eux-mêmes, de ne pas se laisser « emporter par le dispositif » ni trop longtemps ni trop souvent au cours d'une même journée. Le second extrait reprend l'explication d'une conversation tenue par notre répondante C1 avec une autre maman à propos des règles d'utilisation des réseaux sociaux par leurs enfants et les difficultés émanant de la garde partagée des enfants qui, d'un foyer à l'autre, suivent des règles différentes. Enfin, le dernier extrait décrit le passage de la gestion de l'identité numérique de la maman C4 à son fils.

Le cas particulier des parents montre bien à quel point il est compliqué pour e*go* d'à la fois jongler avec les règles des groupes auxquels il appartient, justifier ses propres règles et en imposer à d'autres.

3.2. Règle et norme : synthèse

Dans ce point, nous avons présenté les résultats se rapportant au caractère normatif des activités d'écriture de soi. Nous avons dit que les normes encadrant les activités d'EDS ont plusieurs origines. Celles-ci peuvent par exemple provenir du milieu socioprofessionnel de l'individu, de ses groupes d'appartenance ou de groupes auxquels il n'appartient pas. Nous

avons montré qu'*ego* suit les normes émanant de ces multiples sources pour obtenir de la reconnaissance de la part d'*alter*. Ce faisant, il est soumis à diverses injonctions parfois contradictoires face auxquelles il doit se positionner. C'est en effet l'individu lui-même qui décide quelles sont les normes qu'il suit et quelles sont celles qu'il ne suit pas.

Trois types de sanctions liées au non-respect des normes ont été discutées : la perte de la face, du lien social et des données personnelles. La première a pour effet de diminuer les activités de production identitaires. Les individus choisissent de ne pas publier, ne pas poster pour ne pas risquer de perdre la face et préfèrent dès lors observer les pratiques des autres et particulièrement des influenceurs qui, pour eux, caractérisent la bonne maîtrise des normes. La seconde sanction identifiée est la perte du lien social. Les individus arbitrent entre le souhait de se dire et le risque d'en dire trop au point de perdre leurs amitiés ou leurs contacts. La troisième sanction discutée est la perte des données. Car ils craignent que leurs données leur échappent ou soient utilisées de manière malveillante, les individus prennent beaucoup de précautions au moment d'ajouter de nouvelles personnes à la liste de contacts de leurs réseaux sociaux.

Plusieurs difficultés par rapport à la manière dont les individus prennent connaissance des normes ont été identifiées. Premièrement, celles-ci ne sont pas explicites. Dès lors, *ego* observe les pratiques des autres pour deviner les normes à suivre et ne se sent pas légitime pour les questionner, car il ne les maîtrise pas. Deuxièmement, les normes sont changeantes. Celles-ci évoluent dans le temps et d'un réseau social à l'autre ce qui implique pour l'individu une adaptation incessante afin de pouvoir continuer à les suivre. Cependant, si les normes se révèlent trop compliquées ou pesantes, *ego* peut également créer ses propres normes ou, dans des cas exceptionnels, contourner les règles.

3.3. Résultats : EDS et groupe social

Dans le point précédent, nous avons examiné les résultats obtenus à la suite des phases B et C de nos entretiens sous l'angle des normes. Ici, nous explicitons les résultats concernant l'importance des groupes sociaux dans l'écriture de soi. Nous discuterons les deux influences du groupe sur les pratiques d'EDS : l'influence du groupe en tant que prescripteur et l'influence du groupe en tant que soutien.

Dans la partie consacrée au cadrage conceptuel, nous avons dit que les normes sociales sont les règles et attentes partagées par la majorité des membres d'un groupe social quant au type de comportement jugé acceptable ou non. Nous avons également montré qu'au sein des résultats obtenus à la suite de notre recherche, se marquait une difficulté pour *ego*, en tant que membre de plusieurs groupes sociaux à suivre des normes émanant de plusieurs sources parfois contradictoires. Voyons à présent ce que nos résultats nous apprennent sur les groupes dont *ego* est ou se fait membre sur le web.

L'une des particularités des échanges web est le fait qu'ils permettent une interactivité avec les membres issus de plusieurs groupes sociaux comme nous le voyons dans les extraits ci-dessous dans lesquels les répondants évoquent la multiplicité des contacts qu'ils possèdent sur les réseaux sociaux.

> « J'ai mon ancien promoteur en ami Facebook et du coup, je dois *dealer* avec beaucoup de gens. J'ai mes amis, j'ai ma famille, famille toutes générations confondues, c'est-à-dire que j'ai mes grands-parents qui touchent rien, j'ai mes parents qui touchent encore moins que mes grands-parents et j'aurais jamais cru, et j'ai mes amis. » (EC6)

> « Euh… la plupart, je les connais, mais les autres c'était des personnes parce qu'on a le même centre d'intérêt, ou on publie les mêmes choses, ou on se… enfin on s'intéresse la même chose. Donc la plupart, je crois qu'ils sont… […]la plupart c'est genre en Grande-Bretagne, d'autres en France, la plupart sinon c'est aux États-Unis, Canada, je crois… ouais, c'est ça. » (EB7)

Nous voyons ici que les groupes auxquels il est fait référence sont à la fois des groupes primaires, que nous avons défini dans la partie consacrée au cadrage conceptuel comme une unité sociale restreinte dans laquelle les individus expriment un fort sentiment de cohésion, ont des relations directes et partagent des valeurs (la famille, les amis, etc.) et secondaires (les collègues).

Dans le deuxième extrait, le groupe mentionné est composé de membres éloignés géographiquement les uns des autres, mais partageants des activités communes. Le groupe évoqué ici est donc un groupe informel d'appartenance, car il est composé de membres qui l'on rejoint de leur plein gré et qui partagent des attitudes communes (Fischer, 2020, p. 219).

Dès lors, nous comprenons que les groupes dont *ego* est membre et qui fixent les règles liées à l'EDS sont multiples notamment, car ils varient en taille (du plus large au plus restreint). Ils peuvent également se créer en fonction de circonstances exceptionnelles comme l'évoque le verbatim suivant dans lequel l'interviewé explique la création sur Facebook d'un groupe informel de personnes s'étant donné la mission de commenter les publications sur les réseaux sociaux lors de la pandémie de covid19.

> « Mais il y a eu un petit groupe qui s'est créé justement pour… pour contrer la masse des gens… antivaccins ou anti… on les appelle « les pro épidémies » de manière générale, voilà. Donc il y a un petit escadron qui s'est monté. » EC8

L'émergence imprévue des groupes informels tels que celui évoqué dans l'extrait précédent va de pair avec la création de nouvelles normes sociales propres à ces groupes et qui encadrent les pratiques d'EDS. À nouveau, nous percevons l'injonction pour *ego* à s'adapter à ces nouvelles normes.

Les groupes sociaux sont également caractérisé, pour certains, par une hiérarchie ou composés de sous-groupes comme l'évoque la citation suivante :

> « Par exemple quand je vois que mes amis font leur soirée et moi j'ai pas été invitée ou je savais pas […] cette soirée-là, et je vois par contre qu'ils sont tous réunis, alors ça me fait pas mal de complexes : « pourquoi ils m'ont pas invitée ? » ; « ils me cachent des choses ? » ; « ils ont pas… ils ont un groupe sûrement avec certains d'entre eux et je ne suis pas dedans » EB9

Dans ce verbatim, l'interviewée témoigne de son ressenti après la découverte de l'existence de sous-groupes au sein de son groupe d'amis. Nous retrouvons également ici l'une des caractéristiques de l'expérience groupale. C'est en partie au sein du groupe que s'élabore l'identité de chacun, car les actions posées par les membres du groupe affectent l'individu qui, se questionnant, développe sa conscience de lui-même.

Après avoir caractérisé les groupes sociaux du web, examinons à présent les deux manières, la prescription et le soutien, dont les groupes sociaux influencent les pratiques d'EDS. Nous débutons par le rôle prescriptif du groupe.

Le groupe prescrit

Nous avons dit que pour Émile Durkheim, c'est la collectivité dans son ensemble qui est le foyer de la norme. Dès lors, dès qu'il y a formation d'un groupe social, il y a création de normes comme l'illustrent les propos ci-dessous.

> « […] Dans mon groupe d'amis proches, on n'est pas… enfin on est réseaux sociaux, on y va, mais on n'est pas très publication, très… voilà, mise en scène, etc., c'est pas notre style. » EB4

Dans cet extrait, l'interviewé décrit la manière dont ses pratiques sur les réseaux sociaux sont créées par le groupe. Nous percevons ici à la fois la norme du groupe d'amis « il ne faut pas se mettre en scène », mais également le lien existant entre la norme, l'identité collective et l'identité individuelle : « on n'est pas très publication », « c'est pas notre style ». Dès lors, l'identité collective se construit elle aussi par la différenciation. Le groupe se définit par rapport aux autres groupes et à leurs pratiques d'EDS comme l'expliquent les extraits suivants :

> « Les jeunes, ils likent un peu tout, j'ai l'impression. » EB2

> « Facebook se vide un peu. C'est plus les trentenaires maintenant, donc tous les jeunes, ils sont plus dessus. Et c'est limite ma belle-mère quoi, donc la mère de ma compagne, Brigitte, elle est dessus, elle l'utilise beaucoup plus que moi. Elle like, elle fait des commentaires partout. » EC9

> « Ce qui m'amuse le plus, c'est d'aller voir les commentaires des… enfin c'est méchant, mais des vieilles personnes et de voir leur manière de penser et de réagir à la chose. » EB6

Ces propos montrent comment l'observation des pratiques des membres d'autres groupes, « les jeunes », « ma belle-mère » ou « les vieilles personnes », permet à *ego* de se renseigner sur les règles suivies par d'autres et de se différencier d'eux. Dès lors, en observant les pratiques d'*alter*, *ego* s'en différencie et s'identifie à ceux qui lui ressemblent, qui font les mêmes choses que lui : les membres de son groupe. Le double processus d'identification et de différenciation est, on le perçoit en filigrane de ces extraits, associé à un jugement de valeur : mon groupe est meilleur, les pratiques qu'il encourage sont les « bonnes » pratiques.

Nous avons noté dans nos entretiens que parmi les prescriptions émanant du groupe figure celle de la plateforme à utiliser. C'est le groupe qui décide quel réseau social utiliser et, lorsqu'une nouvelle plateforme apparaît, le groupe décide si ses membres vont y migrer et s'ils le font, c'est de manière massive.

> « […] Les autres membres de ma classe avaient créé un groupe Facebook à l'époque. Et du coup, pour avoir des informations, pour pouvoir s'entraider, pour pouvoir communiquer entre nous, j'avais décidé d'installer Facebook » EB4.

> « Donc Facebook c'était vraiment le premier réseau social que j'ai eu, enfin que j'ai vraiment utilisé après MSN. Et ouais, là aussi tous les gens de ma classe en primaire s'inscrivaient sur Facebook, donc il fallait aussi que je m'inscrive sur Facebook pour suivre la mode. Et après il y a eu… un peu plus tard il y a eu je pense Snapchat. Là, ça devait être début de secondaire. Et puis encore un peu plus tard, il y a eu Instagram. Là aussi, quand il commence à y avoir une mode comme ça et quand tout le monde s'inscrit sur Instagram bah je me suis inscrit aussi. » EB11

Les extraits précédents illustrent à quel point le groupe social se trouve à la base des pratiques d'EDS de ses membres. En dictant quelle plateforme utiliser, le groupe prescrit également la manière de se présenter. Par exemple, nous comprenons que si les membres d'un groupe sont enjoints à utiliser le réseau social Facebook, il va de soi qu'ils en viennent à créer des profils. Leur identité numérique s'en trouve donc modifiée. Dans le troisième extrait présenté ci-dessus, nous percevons que l'injonction concernant la plateforme à utiliser est ressentie comme « incontournable » par *ego* : « il fallait aussi que je m'inscrive ». *Ego* se voit contraint à suivre le mouvement sous peine d'encourir la sanction évoquée dans le premier extrait, la perte du lien avec ses amis : « pour avoir des informations, pour pouvoir s'entraider, pour pouvoir communiquer entre nous ».

Si le groupe est le lieu où les pratiques d'EDS et les plateformes où les mettre en place sont prescrites, il est aussi l'endroit où il est possible, dans de rares cas[15], de discuter de la norme à suivre. Les données émanant de nos entretiens nous indiquent que le groupe primaire de la

[15] Nous avons effectivement dit que l'une des caractéristiques des règles liées à l'EDS est qu'elles sont rarement explicitées à *ego*

famille est l'un des seuls groupes où il est admis de discuter de la règle. Dans l'extrait suivant, la répondante C1 explique les normes imposées à ses enfants concernant l'utilisation du téléphone portable et des écrans :

> « J'ai dit qu'on va réfléchir avec papa. […] Mais par exemple, s'il veut surfer sur Internet, il a droit qu'à une demi-heure par jour et le week-end un petit peu plus long. Mais après, quand le… voilà, par exemple son GSM il peut l'allumer qu'à partir de 8h, pas avant. […] Et par exemple, ils ont droit aux écrans que le mercredi et le week-end. Mais après, le week-end il faut aussi contrôler la durée parce que comme ils en profitent un peu, alors là, c'est vite deux heures » EC1

Nous percevons ici que les règles encadrant l'utilisation du smartphone et des écrans ont été débattues entre les parents puis expliquées aux enfants. Dans ce cas, les parents endossent le rôle du « législateur » : ils élaborent la règle et du « sanctionnateur » : ils décident de la sanction appliquée en cas de transgression. L'une de nos interviewées parle de la difficulté à établir des règles claires dans les familles de parents séparés lorsque l'un des parents est plus permissif que l'autre quant aux pratiques d'EDS (dans ce cas, il était question de la publication de *selfies* sur Facebook) autorisées aux enfants :

> « Ça m'a choqué que la petite était sur Facebook et que les parents autorisaient. Le problème, c'est que c'est des parents séparés donc papa dit oui, maman dit non et la petite elle est un petit peu… Voilà, elle sait pas sur quel pied danser. […] J'en ai parlé à la maman […]. Et puis, c'est justement à ce moment-là qu'on a été informés que c'est la semaine chez papa. Et que la semaine chez maman elle a plus de contrôle, mais que chez papa, voilà, il accepte un peu plus des choses. C'est bizarre pour un papa, mais c'est parce qu'il les laisse plus se débrouiller seul. Tandis que la maman, elle est tout le temps proche des enfants donc elle a toujours un regard sur ce qu'elle fait avec son GSM. Et tandis que chez le papa, bah la petite est dans sa chambre et elle fait ce qu'elle veut dans sa chambre. » EC1

Nous percevons ici que la règle édictée au sein de la famille est une sorte de compromis entre les membres. Avec l'avancée en âge des enfants, la règle est amenée à être renégociée. Plusieurs répondants à nos entretiens nous ont ainsi expliqué laisser plus de latitude à leurs

enfants lorsqu'ils grandissent pour *in fine*, pouvoir les laisser prendre complètement la main sur leurs pratiques liées à l'EDS. Dans ce comportement, nous percevons le passage de la norme à la valeur individuelle. En énonçant ce qui est prescrit ou proscrit (la norme), les parents espèrent faire passer à leurs enfants ce qu'il est bien de faire en toutes circonstances : une valeur. Notons ici que les parents eux-mêmes sont soumis à des injonctions normatives émanant de plusieurs sources : les autres parents, les médias voire la société via les discours qui y sont véhiculés. Chaque strate du tissu social ayant son mot à dire sur ce qu'il est bien de faire et ce qui doit ou non être fait.

Le groupe soutient

Après avoir décrit le rôle de prescripteur du groupe social sur les pratiques d'EDS, voyons à présent en quoi le groupe fournit également une aide à *ego*.

Plus avant, nous avons dit que ce qui caractérise un groupe social ce sont les échanges entre les individus qui le composent. Parmi ces échanges, il y a notamment les relations affectives (Fischer, 2020, p. 219). Dans le cadre des « communications de groupes médiatisées par l'informatique », Serge Proulx note en 2007 à propos des communautés virtuelles : « les usagers peuvent ainsi retrouver du support affectif ou du soutien social à travers des gestes d'empathie et de partage que leur manifestent leurs interlocuteurs ». Nous avons effectivement identifié cet aspect dans nos entretiens. Premièrement, certains de nos interviewés ont évoqué que leurs débuts sur les réseaux sociaux s'étaient déroulés avec l'aide plus ou moins directe d'autres membres de leur groupe familial ou d'amis :

> « La première fois, c'est… je me suis inscrite sur Facebook, donc j'avais 13 ans. […] J'avais tous mes camarades qui avaient Facebook et du coup j'ai aussi voulu me lancer, alors j'ai demandé à mes parents de m'inscrire. Et on devait compléter un formulaire et j'ai dû mentir sur mon âge, donc dire que j'avais 15 ans. » EB9

> « J'ai pas tout le temps pris le temps de bien lire toutes les règles, les conditions quand on clique et qu'on accepte. […] Parce que quelques fois, les mots sont pas tellement bien tournés et donc, on se dit : « bah tiens, tout le monde, monsieur/madame fait ça, tout le monde aux alentours » donc… Je fais confiance parce que les autres le font, mais après, il faut que j'analyse bien ce qui est demandé. » EC1

Le premier extrait décrit comment les parents de l'interviewée B9 l'ont aidée à s'inscrire sur Facebook, bien qu'elle n'ait pas l'âge requis. Ce faisant, les parents ont permis à leur fille de suivre la norme de son groupe d'amis, et ce, bien que cela soit contraire aux règles propres à la plateforme Facebook. Nous voyons ici à quel point *ego* est confronté à de nombreuses injonctions : celles des groupes auxquels il appartient, les règles des plateformes, etc. Le groupe peut dès lors être un soutien pour le contournement de règles dont il n'est pas à l'origine. C'est le cas des parents qui aident leur enfant à contourner les règles des dispositifs ou des amis qui créent en cachette un profil sur un réseau social alors que leurs parents leur interdisent. Le deuxième extrait illustre comment, en observant les pratiques des autres, l'interviewée C1 se rassure sur les risques encourus lors de l'inscription sur un réseau social : « Je fais confiance parce que les autres le font ».

Un troisième exemple de soutien apporté par le groupe dans les pratiques d'EDS est celui expliqué par l'interviewée B6 lorsqu'elle a constaté, pour la seconde fois, être victime d'une usurpation d'identité sur Tinder :

> « Avec… bah les gens du kot[16]… et les gens du kot du dessus et [Prénom]… enfin [Prénom] il s'est fait un faux compte Tinder en disant : « oui, on cherche juste… » voilà, et les garçons du dessus. Mais j'ai passé peut-être quatre heures à chercher mon profil sur Tinder, mais il est plus là, donc voilà (Rires.) » EB6

Dans la situation de « crise » décrite ci-dessus, le vol d'identité, l'interviewée a fait appel à l'aide de son groupe d'amis proches et de ses voisins « du dessus » pour tenter de reprendre la main sur son identité numérique. Nous le comprenons, les trois extraits précédents montrent que les groupes dont *ego* est membre lui fournissent un soutien dans la gestion de son identité numérique. Ceux-ci l'aident à débuter sur les réseaux, le rassurent et l'aident à récupérer ses données. Notons également ici que dans les trois cas présentés, les plateformes sont perçues par *ego* comme des obstacles qui l'empêchent de parvenir aux buts qu'il se fixe. Dans les deux premiers extraits, on lit que les répondants ont été freinés dans leurs pratiques d'EDS par les règles et conditions d'utilisation de Facebook. Le troisième extrait était précédé

[16] En Belgique, un « kot » est une résidence étudiante

d'explications concernant la difficulté pour l'interviewée, de parvenir à un dialogue avec Tinder :

> « Et donc je voulais aller signaler, j'étais là : « bah c'est pas moi ». Et en fait, c'est très très mal géré parce que tu dois avoir des preuves que quelqu'un se fait passer pour toi, donc tu dois avoir des screens de tout. Et… bah j'ai jamais eu de réponse pour les deux fois où j'ai été signaler, et voilà. » EB6

On le comprend, dans cet extrait et les précédents, la relation qui lie *ego* et les plateformes lui apparaît parfois comme conflictuelle, car le dialogue avec elles est très compliqué, voire unidirectionnel : « j'ai jamais eu de réponse ». Le manque de compréhension des règles d'utilisation des plateformes et les difficultés de communication avec ces dernières entraînent *ego* à se tourner vers les groupes sociaux auxquels il appartient pour trouver du soutien et de l'aide. Les membres des groupes exercent donc une influence forte sur les pratiques d'EDS d'*ego*.

EDS et groupe social : synthèse

Dans ce point nous avons vu que sur le web, les groupes sociaux dont les individus sont membres sont multiples et que, sur les plateformes des réseaux sociaux, les utilisateurs échangent avec des personnes issues de leurs groupes primaire (amis proches, famille), secondaire comme les collègues de travail, et de groupes informels d'appartenance. Ces groupes varient en taille, sont parfois hiérarchisés et sont créés en fonction de certaines circonstances comme la pandémie de Covid19. Par rapport à ces groupes, l'individu se définit par l'identification et la distanciation. Chacun de ces groupes possède ses propres normes que l'individu s'emploie à suivre et en regard desquelles il se positionne et crée, de ce fait son identité.

Nous avons également montré que les groupes sociaux dont l'individu est membre sur le web ont deux types d'influence sur ses pratiques d'EDS. Premièrement, les groupes jouent un rôle de prescripteur. C'est au sein des groupes que le choix de la plateforme à utiliser est opéré et, lorsqu'une nouvelle plateforme fait son apparition, les membres du groupe, s'ils choisissent de l'utiliser, le font de manière massive. Le groupe social primaire de la famille est également le lieu (le seul que nous ayons identifié dans nos entretiens) où il est possible de discuter des normes et où les parents endossent le rôle de législateurs et de sanctionnateurs.

Deuxièmement, les groupes fournissent du soutien à *ego*. C'est au sein des groupes primaires dont il est membre que l'individu obtient l'aide nécessaire au moment de se lancer dans l'utilisation des réseaux sociaux. Ce sont aussi les membres de ces groupes qui lui viennent en aide en cas de crise comme l'usurpation d'identité. Dans ces situations, le fait de ne pas pouvoir aisément contacter les plateformes ou la complexité de leurs règles d'utilisation représente des obstacles qui compliquent les activités d'EDS d'*ego*.

3.4. Résultats : « activités d'EDS »

Pour rappel, dans la partie consacrée aux résultats de la phase A de nos entretiens, nous sommes parvenue à une liste non exhaustive d'activités pouvant être caractérisées d'EDS et avons proposé deux manières de décrire ces activités de façon précise. Dans cette section, nous abordons les activités d'EDS avec la perspective de la littératie comme pratiques afin de mieux les comprendre dans leur complexité. Nous cherchons tout d'abord ici à comprendre ce qui les guide, les buts poursuivis par l'individu qui s'y adonne. Nous aborderons ensuite la manière dont les activités d'EDS sont modifiées par les changements de vie et les émotions vécues par les individus. Ensuite, nous examinerons en quoi l'environnement du web et les discours de la société à son propos modifient les activités d'EDS d'*ego*.

Activités d'EDS et buts poursuivis

Nous avons explicité dans la partie théorique que les activités d'un individu sont en lien avec un but, une motivation à agir. Nos entretiens révèlent que les activités d'écriture de soi de nos répondants sont guidées par un but personnel, qu'*ego* définit lui-même, ou un but qui est fixé par les autres ou concerne directement les autres.

> « On essaie aussi d'avoir un peu des petits commentaires sympathiques à notre égard, donc pff, ouais, c'est comme ça que je choisissais en général. Celle qui plaisait au plus de personnes quoi. » EB1

> « […] J'ai un état de santé où j'ai eu un souci pendant les vacances de carnaval et c'était un choc pour tout le monde, et là j'ai mis une citation. Et c'était pas voulu que les gens me répondent forcément, mais c'était un message qui me venait du cœur, qui me faisait du bien (Rire.) » EC1

> « Bah voilà, ça je vais le mettre en story parce que je trouve que c'est assez quand même… c'est quand même une chose qu'il faut faire : si tout le monde le fait, bah

c'est déjà un pas de plus vers une solidarité générale grâce aux réseaux sociaux. » EB5

Le premier extrait repris ci-dessus évoque l'activité de sélection de la photo de profil. L'interviewé explique la manière dont il s'y prend pour choisir quelle image afficher sur le réseau social. Comme nous pouvons le lire, cette activité est guidée par un but personnel : celui d'obtenir de la reconnaissance : « On essaie aussi d'avoir un peu des petits commentaires sympathiques à notre égard ». Le second verbatim est l'explication de la manière dont l'interviewée C1, par la publication d'une citation sur Facebook à propos de son état de santé, parvient à se remonter le moral. Dans ce cas, les marques de ratification et de soutien reçues des autres ne sont pas l'objet premier qui guide son activité, son but est au contraire de s'adresser à elle-même et de s'encourager. Le troisième extrait concerne la publication, en *story*, d'un contenu faisant référence aux attentats du Bataclan à Paris. Le but de cette activité n'est pas directement un but personnel, il a davantage une « vocation sociétale » : « c'est déjà un pas de plus vers une solidarité générale ». En publiant « Je suis Paris », l'interviewé B5 dit poursuivre un but qui dépasse sa personne, il souhaite se rallier à une cause plus large. Cependant, il va de soi qu'une publication telle que celle-ci, qui commence par « Je suis », est également identitaire. Il s'agit pour *ego* de communiquer ses valeurs et d'inciter ceux qui possèdent les mêmes que lui à faire de même. Dans un article de 2018, le chercheur britannique en Sciences politiques Christopher S. Browning a montré que les *mêmes,* qui sont définis par Patrick Davison cité par Linda K. Börzsei comme *"a piece of culture, typically a joke, which gains influence through online transmission"* (2013) publiés sur les réseaux sociaux à la suite des attentats de Paris en 2015 avaient eu pour fonction, pour ceux qui les ont publiés ou partagés, de sortir de l'angoisse et de la terreur :

> *" […] the memes did this through a number of mechanisms. These included establishing a sense of vicarious identification with the victims; embracing increased levels of danger and seeking to confront the question of mortality head on; reasserting a sense of community and home via the reinstantiation of everyday routines now ascribed with enhanced political and existential significance; and reaffirming a new civilizationally inflected self-narrative"* (Browning, 2018).

Nous le comprenons, les buts en lien avec les activités d'EDS sont multiples, une même activité pouvant être le moyen de poursuivre plusieurs buts à la fois. Nous percevons également ici que tous les buts poursuivis par *ego* lorsqu'il s'adonne à des activités d'EDS ne sont pas conscients à priori. Parfois, *ego* ne comprend les raisons de ses activités qu'après réflexion, car dans le cas de certaines activités d'EDS, *ego* ne cherche pas à être performant, à réaliser quelque chose, mais simplement à s'exprimer, se dire présent, exprimer ses sentiments.

Parfois, dans la quête du but qu'il s'est fixé, *ego* se voit contraint d'adapter ses activités voire de se discipliner comme l'explique la répondante B9 qui adapte son utilisation d'Instagram au but personnel qu'elle s'est fixé, celui de devenir influenceuse :

> « En ce moment moi j'ai repris surtout… voilà, la raison pour laquelle je m'étais inscrite : pour la photographie, parce que j'adore la photographie. Et donc je suis les pages qui m'intéressent du point de vue photographie, parce qu'il y a des pages qui publient des conseils. Et moi aussi je publie des photos esthétiques. En fait, oui, je dirais […] je me comporte un peu comme une influenceuse alors que je ne le suis pas. Et j'ai acheté même un livre à Paris qui s'appelle « Comment devenir célèbre sur Instagram, et ça te donne plein de conseils ». Et c'est un peu mon but, ça me plairait de devenir influenceuse. Mais […] j'ai juste que 800 abonnés. C'est déjà un bon nombre, mais voilà, c'est pas vraiment comme une influenceuse. » EB9

Dans cet extrait nous percevons le but personnel initial que s'est fixé la répondante, devenir influenceuse, et les activités qu'elle met en place pour y parvenir : acheter un livre, publier des photos esthétiques, chercher des conseils, etc. On le voit, un but peut être atteint, ou pas, par la mise en place de plusieurs activités. Bien souvent, *ego* est tenu à une forme d'autodiscipline pour parvenir à son but.

Nos entretiens ont également révélé un souhait pour *ego* de parvenir, dans les activités d'EDS à une certaine efficacité. Pour nos répondants, l'efficacité d'une activité d'EDS se mesure au temps et à l'investissement nécessaire pour parvenir au but fixé :

> « J'ai tendance à mettre beaucoup de *stories*. Bon, j'en mets pas 30 par jour, mais si je fais une semaine sans mettre une *story*, c'est rare. Parce que j'aime vraiment bien faire… enfin être un peu con sur *Insta'*, je trouve que c'est le réseau social

> avec lequel on peut faire le plus rire les gens en cinq minutes de préparation quoi : une petite phrase, un petit truc drôle, une photo d'un ami avec une chanson derrière. […] Puis ça permet d'être hyper créatif, ce que *Facebook* ne permet pas en fait. » EB5

> « Ça me prend quand même du temps. Donc quand… déjà, rien que de faire tous les réglages sur *Lightroom* pour que les couleurs soient bien, ça prend du temps même si maintenant je connais le chiffre par cœur. » EB10

Le premier verbatim reprend l'explication concernant la manière dont l'interviewé construit ses *stories Instagram* afin qu'elles lui permettent d'atteindre efficacement son objectif : « faire le plus rire les gens en cinq minutes de préparation ». Le second extrait montre qu'au fur et à mesure de la pratique et de l'habitude, *ego* développe une expérience qui lui permet d'être plus efficace. Comme nous l'expliquons dans le point suivant, devenir efficace dans les activités d'EDS nécessite du temps qu'*ego* utilise différemment au cours de sa vie.

Activités d'EDS, moments de vie et émotions

Après avoir explicité en quoi les activités d'EDS d'*ego* sont guidées par des buts qu'il poursuit, voyons à présent comment le cours de la vie, ses changements et ses étapes modifient les activités d'EDS.

Nous avons explicité qu'il existe des situations exceptionnelles au cours desquelles les activités d'*ego* changent, des instants de vie où le respect de la norme importe moins. Il en va de même pour les activités liées à l'EDS, celles-ci évoluent constamment :

> « Je crois moins aux gros titres que je voyais avant ou aux messages que quelqu'un mettrait sur son profil, j'essaie vraiment de faire gaffe. Mais… ouais, je suis plus sérieux et c'est devenu finalement une manière de m'informer en fait. » EB5

> « Après, j'ai commencé à mettre moins de photos. Je me suis dit : « n'importe qui peut prendre les photos » donc ça m'a freiné. » C1

> « Ça dépend. Si par exemple pendant les vacances, oui, je suis souvent dessus. Mais sinon en période d'école, ça dépend de la partie de travail que j'ai aussi. Si c'est des semaines qui sont chargées, j'y vais moins souvent ; mais si j'ai du temps, ouais, je passe quand même un petit peu de temps dessus. » B7

Les deux premiers extraits repris ci-dessus décrivent comment les interviewés ont vu leurs activités se modifier en fonction de leur maîtrise du fonctionnement des plateformes. Le répondant B5 décrit que sa manière de lire les informations sur les réseaux sociaux a évolué d'une lecture « naïve » vers une lecture plus critique : « j'essaie vraiment de faire gaffe ». La répondante C1 quant à elle a modifié la fréquence de l'activité de publication de photos pour s'adapter au risque de vol de ses images personnelles par des tiers. Les activités d'EDS ont donc tendance à évoluer au fur et à mesure de leur pratique. Le troisième verbatim décrit lui que les activités d'EDS sont conditionnées par le temps dont *ego* dispose : s'il a du temps, sous-entendu, du temps libre, il est actif, s'il a moins de temps, il est moins actif.

Les activités peuvent également être modifiées par le changement des valeurs personnelles. Dans un entretien, l'un de nos répondants expliquait par exemple qu'au moment de devenir père, ses activités sur les réseaux sociaux ont changé pour correspondre davantage à ce qui était devenu important pour lui : la protection de sa famille.

La lassitude liée à la pratique modifie aussi les activités, comme l'explique le verbatim ci-dessous dans lequel la répondante dit ne plus interagir sur les réseaux sociaux lorsqu'une conversation contenant des propos racistes s'y trouve.

> « Quand j'étais jeune, oui, […] je me laissais emporter. Mais après, je me suis dit : « c'est une perte de temps », parce que des fois certains… par exemple tout ce qui est propos racistes et tout ça… enfin tu vois, ça tourne tout le temps directement, genre ça peut partir vite en vrille et… enfin c'est inutile quoi. À certains, tu peux pas vraiment changer leurs opinions et donc je me dis : « c'est inutile de se lancer dans ce genre de discussions » EB7

Nous percevons ici un lien avec le but poursuivi par la répondante B7 : changer l'opinion des autres. Si les activités ne permettent pas d'atteindre le but fixé, *ego* se lasse, se résigne et n'est plus actif de la même manière voire plus du tout. Nous le voyons ici, les émotions vécues par *ego* sont également l'un des facteurs exerçant une influence sur ses activités d'EDS.

Selon nos entretiens, lorsqu'il met en place des activités d'EDS, *ego* peut agir de manière réfléchie ou s'il cède à une émotion forte, de manière plus impulsive. Dans le premier cas, l'action réfléchie, *ego* est capable de détailler le processus suivi avant, par exemple, de publier une information sur un réseau social. Dans le cas d'une action plus impulsive, *ego* ne parvient

pas toujours, à postériori, à expliquer son action autrement que par un ressenti ou une émotion forte. Dans le verbatim suivant, l'interviewée détaille les précautions prises afin de ne pas encourir de retour négatif de la part des autres, avant de publier un commentaire sur Facebook.

> « Je rédige avec beaucoup de précautions c'que j'vais écrire et je dis "ceci n'est vraiment que mon opinion personnelle, ça n'engage que moi et je respecte ceux qui pensent peut-être autre chose […] » EA3

À la suite de la publication du commentaire en question, l'interviewée a reçu de nombreuses réponses « agressives » modifiant de manière forte son bien-être et la poussant à modifier radicalement ses activités pour « se protéger » :

> « J'ai eu, mais des gens qui m'ont agressée, incendiée et euh et j'ai ben voilà comme j'ai de la fibromyalgie ben le stress, chez moi, ça occasionne des douleurs intenses dans mon corps aussi. Et donc j'étais sous adrénaline et j'étais vraiment pas bien, j'avais des douleurs. Là ça a été radical, j'ai dit à mon mari, "excuse moi j'en ai pour une demi-heure de plus sur le téléphone, mais je supprime, je bloque tous ceux qui m'ont insultée. Je supprime mon message […]. Et je quitte ce groupe et tant pis, j'aurai plus de nouvelles du village, mais je dois me protéger. Ce qui vient de se passer était très violent, quoi. Pour moi c'est une agression, une vraie agression. » EA3

On le lit dans cet extrait, une action réfléchie peut également donner lieu à des activités d'EDS réalisées sous le coup de l'émotion et, dans ce cas, *ego* agit rapidement, comme s'il se précipitait pour se préserver d'un danger. Nous l'avons dit, les actions impulsives sont, selon nos entretiens, des « cas exceptionnels », nos répondants ont davantage témoigné de la réflexion qu'ils mettent en place avant d'agir. Il peut cependant arriver que certaines actions soient tout de même difficiles à expliquer par *ego.* C'est le cas, par exemple, des actions posées par habitude. Dans l'extrait suivant, nous interrogions la répondante B10 sur les raisons pour lesquelles elle faisait le choix de publier en anglais sur Instagram plutôt qu'en français :

> « Je sais pas vraiment. Je pense que c'est pas vraiment de… je pense que c'est, je sais pas, une habitude, et puis je trouve que ça fait… je sais pas. Je trouve que les mots sont plus beaux en anglais qu'en français. » EB10

Les hésitations de la répondante B10 montrent que l'action habituelle de publier en anglais est difficilement explicable pour elle. Dans ce cas, cette pratique est devenue routinière, une manière de faire tellement intégrée par la répondante B10 qu'elle n'en a plus conscience.

Notons que les actions posées sous le coup de l'émotion sont favorisées par les plateformes dont le fonctionnement repose sur la recherche de l'engagement. Plus un contenu est commenté, *liké* ou partagé, plus la plateforme estime qu'il intéresse les internautes. De nombreux créateurs de contenus ont donc fait de la recherche de l'émotion forte un business (Jehel, 2019). L'individu qui prend le temps nécessaire avant de réagir n'est pas celui qui intéresse les plateformes. Celles-ci créent d'ailleurs de nouveaux modes d'engagement (*stories, réels*, etc.) basés sur l'instantanéité pour permettre toujours plus à leurs utilisateurs de partager leurs moments de vie « sur le vif ». Si les plateformes encouragent les réactions vives, nos répondants ont cependant montré qu'ils valorisent davantage les actions réfléchies :

> « Une publication parfaite c'est la publication qui a été travaillée, qui est liée aux autres, qui ne raconte pas forcément quelque chose. Ça peut être simplement un paysage avec un rayon de soleil parfaitement dans l'objectif ou je sais pas quoi, c'est vraiment quelque chose de beaucoup plus travaillé que ce que je fais-moi. Moi je mets des photos avec des potes, des photos… je les mets… enfin, je la mets sans vraiment réfléchir, je mets une petite phrase drôle ou quoi et c'est tout quoi. » EB5

Dans le verbatim précédent, le répondant B5 explique ce qu'est une publication parfaite pour lui. Nous pouvons lire qu'il s'agit d'une publication qui résulte d'une réflexion, qui « a été travaillée » et a un sens par rapport aux autres publications qui l'entourent : « qui est liée aux autres ». Le concept d'identité narrative de Ricoeur nous permet de mieux comprendre cet exemple. Nous avons dit que pour Ricoeur, la construction identitaire est le résultat de la création de récits cohérents. En se racontant, par des publications qui se suivent et ont du sens les unes par rapport aux autres, comme les chapitres d'un livre, *ego* se construit. Le

vocable utilisé par l'interviewé B5, la publication « liée aux autres » est intéressant. Nous le comprenons à la fois comme signifiant « liée aux autres publications de la personne » et « liée aux publications des autres personnes ».

Se montrer « en lien avec les autres », de manière réfléchie et dans le respect des normes est, selon nos répondants « ce qu'il convient de faire ». Dès lors, lorsqu'*ego* agit tout de même de manière irréfléchie ou plus spontanée, il peut lui arriver de le regretter.

Nos répondants ont évoqué trois types de regrets différents suite à une activité d'EDS : le regret qui concerne directement leur image personnelle, qui dans le cas d'une action précipitée peut être ternie, le regret lié à la conséquence de leur action sur les autres et le regret lié aux plateformes.

> « Ça c'est un truc qui arrive souvent à beaucoup de gens, quand je suis saoul, bah j'ai tendance à prendre mon GSM et faire des photos débiles, et de les envoyer. Et le lendemain matin je me réveille, et je regarde mon GSM, et je vois des photos de moi. Bah c'est le genre de chose qui arrive… » EB5

Ce premier extrait illustre un regret lié aux actions posées dans la précipitation ou moins réfléchies. Dans ce cas, l'interviewé B5 regrette d'avoir perdu le contrôle de son image. Ceci montre à nouveau que les actions plus réfléchies sont, pour ce répondant, celles qui sont à privilégier. Dans ce cas, l'expression des regrets s'accompagnait d'un sentiment de légèreté : « c'est le genre de choses qui arrive ». Dans les extraits suivants, qui concernent un regret exprimé par rapport à des actions ayant une conséquence sur les autres, les répondants se sont montrés plus affectés, parlant même de « faute » :

> « J'ai regretté des messages dans le sens où j'ai fait des fautes, dans le sens où j'ai pu peut-être être trop percutant pour une personne ou peut-être trop emballé sur un projet » EB5

> « Le regret d'avoir posté quelque chose et que la personne l'a mal pris ou l'a interprété différemment. Mais c'est rare, c'est vraiment très rare » EC1

Les commentaires précédents montrent à quel point les activités d'*ego* sont l'objet de l'interprétation d'*alter*. Dès lors, il peut arriver qu'*ego* blesse malencontreusement *alter* ou

que ses actions soient mal interprétées par lui. Dans ce cas, *ego* regrette ses actions. Nous retrouvons ici l'auto-évaluation de l'action par *ego* qui juge ses actions à postériori.

Nos entretiens ont également révélé un autre type de regret : celui qui concerne les plateformes. Dans ce cas, il ne s'agit pas de juger ses propres actions comme dans le cas évoqué précédemment où *ego* se juge et regrette d'avoir agi, il s'agit davantage d'une forme de nostalgie pour les plateformes ou des fonctionnalités ayant disparu ou des activités n'étant plus pratiquées.

Activités d'EDS et environnement du web

Les plateformes et l'environnement du web de manière large modifient eux aussi les activités d'écriture de soi, et ce, de deux manières. L'une, directe, concerne les fonctionnalités des plateformes et leurs affordances. L'autre, indirecte, a trait à la perception du fonctionnement des plateformes par *ego*.

Les activités d'EDS sont directement fonction des affordances des plateformes. Comme nous l'avons explicité dans la partie consacrée au cadrage conceptuel, si *ego* se dévoile sur le web, c'est en partie parce qu'il sait qu'il peut aussi se cacher. Les paramètres de confidentialité, par exemple, permettent à *ego* de décider à qui il se dévoile et à qui il reste obscur. En ce sens, les plateformes encouragent *ego* à agir et lui permettent même parfois de revenir en arrière et d'annuler des actions passées comme l'explique l'extrait ci-dessous :

> « Ça m'est déjà arrivé de regretter, mais maintenant… d'avoir supprimé une photo et je me suis dit : "mais pourquoi je l'ai supprimée ? Elle était bien quand même". Et heureusement, maintenant, il y a "archiver une photo". Du coup, on peut la remettre à tout moment *(Rire). »* EB8

Dans ce *verbatim,* l'interviewée décrit en quoi la fonctionnalité d'archivage d'Instagram a modifié sa manière de publier et de conserver des photos. En proposant à ses utilisateurs un retour en arrière possible, Instagram, comme d'autres plateformes, encourage *ego* à être actif lui montrant que d'éventuelles erreurs peuvent être supprimées.

L'arrivée de nouvelles plateformes modifie également les activités d'EDS. Plusieurs de nos interviewés nous ont ainsi expliqué avoir modifié la manière dont ils se présentaient ou consommaient les présentations des autres en changeant, au cours du temps, de plateforme.

Par exemple, pour eux, l'abandon progressif de Facebook a diminué le nombre de récits écrits (les statuts ou les articles) tandis que l'adoption massive d'Instagram a favorisé le récit de soi sous forme d'image puis d'image éphémère avec les *stories*. Enfin, TikTok, de même que les *reels* de Facebook ont encouragé les formats vidéo.

Une partie des activités réalisées par *ego* sur les plateformes peut aussi concerner directement leur fonctionnement. Comme l'explique l'extrait suivant :

> « Au début de Facebook, mon papa m'avait inscrit, parce qu'en fait on savait pas trop ce que c'était. Et donc… enfin voilà, c'était juste pour tester. Et donc j'avais un compte, mais en fait j'allais jamais dessus et voilà. » EB8

La répondante B8 décrit la manière dont elle a créé un compte sur *Facebook* pour découvrir la plateforme. Cette activité nous paraît intéressante, car elle illustre la manière dont l'interviewée se résout à parler d'elle-même (la création d'un compte suppose la création d'un profil) pour en apprendre davantage sur la plateforme. Il s'agit ici d'une interaction que l'on peut qualifier de « première rencontre » où *ego* se présente à la plateforme pour apprendre à la connaître. La posture d'envisager la plateforme comme un *alter* avec lequel il est possible d'interagir reviendra plus tard dans l'examen des résultats issus de nos entretiens.

Les plateformes peuvent aussi agir de manière indirecte sur les activités d'EDS. C'est le cas lorsque les activités d'*ego* sont guidées, modifiées, par la perception qu'il a du fonctionnement des plateformes et de leur utilisation par les autres. Ainsi, si *ego* perçoit qu'il est risqué de se livrer sur les réseaux, car ceux-ci sont un danger pour ses données personnelles, il agit de manière prudente. Cette perception est bien souvent amenée par les discours sociaux. Les médias et l'école véhiculent l'idée qu'il faut « être prudent », « faire attention ». Ces idées sont bien présentes dans les explications de nos interviewés qui tous, mentionnent un « risque » et donc la nécessité de prudence.

> « Tout ce qui est photo, je ne conseillerais pas s'il est mineur *(Rire.)* parce qu'il y a beaucoup de gens qui se font passer pour les autres. Donc des fois quand tu publies des photos, donc certains ils enregistrent, donc de faire attention à ça. S'il veut vraiment publier des photos sur Twitter par exemple, de faire attention à quel type de photo il veut publier. Parce qu'il y a des gens qui approchent des personnes avec des photos des autres personnes, qui… enfin des photos qui sont

pas les leurs, donc de faire attention à ça. Mais s'il veut quand même publier des photos… enfin qu'il le fasse, mais encore en disant… en faisant attention quoi. » EB7

Dans cet extrait, l'interviewée B7 explique la manière dont elle conseillerait quelqu'un qui voudrait se lancer sur les réseaux. On peut y lire plusieurs fois l'appel à l'action prudente témoignant de la perception d'un risque. Le risque évoqué ici est en fait lié aux actions des autres sur les réseaux. Ces actions, *ego* peut en voir certaines et en deviner d'autres. L'incertitude liée à la compréhension imparfaite du fonctionnement des plateformes et leur utilisation par les autres encourage donc *ego* à l'action prudente.

Activités d'EDS : synthèse

Les exemples présentés dans ce point abordant les activités d'EDS avec la perspective compréhensive de la littératie comme pratiques nous permettent de conclure que les activités d'EDS ne sont pas uniquement guidées par le but que poursuit *ego.* Nous avons en outre montré que les buts qui orientent les pratiques d'EDS ne sont pas uniquement personnels et conscients, mais peuvent aussi être imposés par les autres ou non conscients.

D'autres éléments, en plus des buts qu'ils se fixent ou que d'autres leur imposent influencent les activités d'EDS des individus. Premièrement, les émotions qui, lorsqu'elles sont fortes, modifient la manière dont *ego* est actif, le rendant plus impulsif qu'à l'accoutumée et l'encourageant à se livrer de manière moins réfléchie. Ensuite, les changements de vie. Nous avons montré que lorsque son statut social, son emploi du temps ou sa maîtrise des plateformes évolue, *ego* modifie également ses activités d'EDS. Troisièmement, les plateformes, leurs affordances et leur utilisation par les autres qu'*ego* observe et qu'il interprète.

Ces éléments forment un contexte complexe qui guide et permet de comprendre les activités d'EDS posées par *ego* et, par les autres éléments faisant partie du système auquel il appartient. Dans ce système, *alter* occupe une place de choix et guide les activités d'*ego*. Premièrement, de manière directe. Nous avons montré qu'une partie des buts poursuivis ou des regrets d'*ego* lorsqu'il est actif dans l'EDS, concerne *alter*. C'est le cas, par exemple, lorsqu'*ego* agit pour maintenir ou favoriser une amitié, préserver un lien existant ou encore aider *alter*. Ensuite, car *alter* est lui aussi actif dans l'EDS, ses activités guident celles d'*ego* qui

les observe, les interprète et parfois aussi, les guide. En ce sens, les activités d'EDS d'*ego* et d'*alter* forment un système d'interdépendance que nous examinons plus en détail dans le point suivant.

3.5. Résultats : La perception d'*alter* par *ego* comme un public

Après avoir abordé les résultats issus de nos entretiens à propos des normes sociales, des groupes et explicité ce qui influence les activités d'EDS, examinons à présent les résultats qui concernent le lien entre *ego* et *alter.* Dans les points précédents, nous avons déjà mentionné des données concernant l'importance d'*alter* dans les normes sociales, les groupes sociaux et les activités d'*ego*. Ici, nous détaillons la manière dont *alter* est perçu par *ego* dans l'EDS. Nous verrons qu'*ego* se représente les autres comme un public et les conséquences de cette perception sur l'EDS d'*ego* et d'*alter*. Ensuite, nous verrons en quoi les plateformes font, elles aussi, partie de l'interaction qui se joue dans l'EDS entre *ego* et *alter*.

Nos entretiens ont révélé l'importance d'*alter* dans les normes, les groupes sociaux et les activités liées à l'*EDS* d'*ego.* Ce rôle crucial des autres découle directement de la perception que se fait *ego* d'*alter* et de ses activités. Pour les répondants à nos entretiens, *alter* est considéré comme un public.

À l'analyse de nos entretiens, nous avons trouvé que nos données renvoient davantage vers une acception du public au sens utilisé par le sociologue Erving Goffman dans son ouvrage intitulé « La mise en scène de la vie quotidienne ». Comme nous l'avons dit, la perspective qui y est employée par l'auteur est celle de la représentation théâtrale, guidée par des principes dramaturgiques. Pour Goffman, une personne, dans les situations les plus banales, est toujours en train de se présenter. Ce faisant, elle tente d'orienter l'impression qu'elle produit chez ceux qui l'observent : les autres, le public. Pendant cette représentation, il y a des choses que la personne peut se permettre et d'autres non. Cette acception du terme « public », en plus d'être révélatrice d'une meilleure compréhension de nos données de recherche, nous permet de dépasser les difficultés de vocabulaire liées à l'utilisation du terme « public » dans les études de réception en SIC sans toutefois oublier complètement leurs enseignements. Notre acception du terme sera donc celle d'un public comme partenaire de l'interaction et responsable d'une partie de la représentation. Voyons à présent ce que cela implique dans nos résultats de recherche.

Des publics multiples auxquels il faut s'adapter

Dans la partie consacrée au cadrage conceptuel, nous avons dit que l'une des modifications amenées aux relations interpersonnelles par leur numérisation est l'élargissement de la taille des publics auxquels les individus peuvent s'adresser (*reach*) (Baym, 2015) et se lier. Nous avons également expliqué que les plateformes permettent à *ego* de choisir, en partie, à quels publics il se présente et se raconte (Ricœur, 2003) en lui donnant la possibilité de moduler (Cardon, 2008; Tisseron, 2011) sa présentation de lui-même. Ceci implique pour *ego* de devoir jouer sa présentation devant des publics hétérogènes qui l'observent en même temps et devant lesquels il agit de manière différente :

> « Par exemple, si c'est ma maman qui va poster une photo, là, j'aurais tendance à liker tout parce que c'est ma maman, vous voyez ? Du coup, je suis… pas obligée, elle va pas m'obliger, elle s'en fout, mais genre je vais me sentir obligée. Alors que si c'est d'autres personnes, bah si la photo elle est vraiment jolie, on a tendance à vite liker quoi, sans vraiment… enfin c'est vraiment spontané quoi, ça vient spontanément sans vraiment réfléchir » EB2

> « Généralement, mes contacts sont comme moi. Sinon je trie, je bouge vite, je les vire. Mais par contre, mes parents ne sont pas comme moi et ça, c'est assez bouleversant. […] Mais les parents, je pense que comme ils ont pas vécu avec ça jusqu'à un certain âge, là ils veulent absolument surfer sur le truc parce que c'est trop cool. Genre ma mère, elle est là, elle est en mode : « ouais, c'est trop chouette », elle va mettre des photos à tout va, elle va m'envoyer des messages tous les jours, elle se sent plus avec les Gifs, etc. Mais du coup ils arrivent pas à voir la limite de ce qu'il faut poster et ne pas poster quoi. Des fois, je suis en mode : "là, non, maman, tu peux pas". Dès qu'elle perd un mot de passe, elle se refait un profil, je suis en mode : "non, tu ne peux pas. Les gens, ils vont penser que tu as six profils différents" » EC6

Le premier extrait ci-dessus décrit la manière dont la répondante B2 agit sur les réseaux sociaux pour *liker* les contenus publiés par ses contacts. On le lit, ses pratiques diffèrent en fonction des personnes avec qui elle est en lien, elle n'agit pas de la même manière avec sa maman qu'avec les autres. L'attitude de la répondante C6, par rapport à sa maman est quant à elle légèrement différente : elle observe les activités d'EDS de sa maman puis explique en

quoi elles contreviennent à la norme lorsque celle-ci poste trop de contenus ou crée de nouveaux profils dès la perte de son mot de passe. Le cas de la maman s'est présenté à de nombreuses reprises dans nos entretiens. Nos répondants ont à chaque fois décrit une volonté d'encourager, par des activités de ratification et de partage, les pratiques de leur maman sur les réseaux tout en étant perturbés par ces activités, comme dans l'extrait ci-dessus où la répondante C6 dit être « bouleversée » par les activités de ses parents. Ces cas décrivent les moments où les normes suivies par les enfants sur les réseaux se trouvent remises en question par celles de leurs parents. S'ils se disent perturbés ou bouleversés, cela tient sans doute au fait que leur statut change : ils ne sont plus ceux qui suivent les règles des parents, mais deviennent ceux qui les accompagnent dans l'interprétation de ce qui se fait ou non en ligne, les « choses permises ou non » pour reprendre le vocabulaire goffmanien (1973a, p. 9).

Les publics auxquels *ego* se rend visible sont donc composés de personnes issues des différentes sphères de sociabilités auxquels il appartient : les amis, les amis proches, la famille, la famille éloignée, les collègues, etc. Cela explique qu'une partie de l'activité d'EDS d'*ego* comprend des moments où il se renseigne sur les publics multiples qui l'observent pour tenter de savoir comment leur fournir ce qu'ils attendent de sa (re)présentation. Nos interviewés ont souvent expliqué être peu actifs, publier peu, sur les réseaux, mais passer beaucoup de temps à lire chez les autres afin de comprendre comment répondre à leurs attentes :

> « Je vous avoue qu'il y a plein de trucs que je ne publierais jamais. Parce que parfois, on se dit : « si je publie ça, mais les gens, qu'est-ce qu'ils ont… », enfin ça changerait rien à leur vie de voir cette publication par exemple. Donc autant la garder dans notre galerie quoi. » EB2

> « Je m'exprime très peu sur Facebook, par exemple. C'est le seul média social sur lequel je suis inscrit. Si je m'exprime, c'est pas pour parler du boulot. […] Mais c'est plutôt sur… c'est plutôt mes enfants quoi, mais pas le boulot, ça j'en parle pas. Ça intéresserait personne en fait. » EC9

Les deux verbatims qui précèdent décrivent la même attitude dans le chef des répondants : une attention à publier uniquement ce qu'ils estiment que leur public pourrait trouver intéressant. *Ego* souhaite en effet satisfaire son public. Pour ce faire, il se renseigne sur les

désirs de ses lecteurs/spectateurs. Pour reprendre la métaphore du théâtre développée par Goffman, il est guidé par les applaudissements qu'il reçoit, sous forme de *likes*, de partages ou de réactions. Cherchant à satisfaire son public multiple, *ego* est alors amené à devenir tour à tour intéressant, amusant, touchant, protecteur, aidant, etc.

> « […] Je suis directeur sportif dans une équipe de vélo, donc dès qu'il y a bah quelque chose qui est publié sur la page de l'équipe je vais… Si c'est intéressant, j'ai tendance à la republier. Ou alors, c'est plus souvent des… ou des résultats sportifs, ou si par exemple une connaissance à moi vend un objet, etc., je pourrais la partager ou… C'est surtout ça oui. » EB3

Cet extrait évoque les différents rôles endossés par le répondant B3 lorsqu'il partage des contenus sur sa page Facebook. On le lit, il cherche à la fois à faire la promotion de son équipe sportive, à informer sur des résultats sportifs et à aider ses connaissances en partageant leurs annonces de recherche d'objet. L'attitude de B3 évolue donc entre une posture altruiste, il souhaite apporter son aide, faire la promotion de son équipe, etc., et une attitude que l'on pourrait qualifier de plus égoïste lorsqu'il partage les victoires des siens par exemple. Cette tension entre altruisme, caractérisé par des activités d'EDS ayant pour finalité d'aider les autres, les protéger, ou les informer et égoïsme, parler de soi, est très présente dans nos entretiens qui décrivent effectivement *ego* comme évoluant entre présentation de soi et adaptation aux autres.

L'humour est également l'un des éléments qui a été abordé par nos répondants à la fois pour justifier leurs activités d'EDS : lorsque *ego* se connecte sur les réseaux pour se divertir et rire, mais aussi, en tant que rôle à endosser face à *alter :*

> « Mais je publie toujours avec du second degré sur Insta. C'est pas un réseau social sérieux, pour moi c'est un réseau social où on peut se permettre d'être plus... de moins se poser de questions de ce qu'on publie. Moi honnêtement, je vais le relire, mais si je publie et si je mets des stories, c'est dans le seul but de faire rire ou… quand il y a un petit truc que je sais qui va marquer les gens. » EB5

L'extrait ci-dessus illustre la tension pour *ego* entre vouloir dire qui il est : le répondant B5 se présente comme ne se posant pas de question et ayant le sens de l'humour, mais également comme souhaitant « faire rire » et « marquer les gens ». Dès lors, en remplissant son rôle

auprès des autres : les faire rire, le répondant B5 parvient également à « se présenter ». Dans cette présentation de lui-même, *ego* doit prendre garde à ne pas trop en dire comme l'illustre le verbatim suivant :

> « J'aime bien partager des choses. Pas forcément des choses incroyables pour dire : « regardez, ma vie est meilleure que la vôtre », juste des petites choses que moi j'aime bien, donc des musiques, des films, parfois des moments de ma vie aussi, mais… bah des choses qui me font rire particulièrement. » B4

Dans cet extrait, le répondant B4 explique ce qu'il apprécie de partager sur les réseaux sociaux et le fait qu'il existe une limite à ne pas dépasser : il ne faut pas rendre *alter* envieux. Cette attitude de protection d'*ego* envers les sentiments ou le bien-être des autres est caractéristique des activités d'EDS. Si *ego* souhaite plaire à son public, il est important que celui-ci trouve non seulement ce qu'il recherche dans la représentation jouée par *ego* mais aussi qu'il ne soit pas heurté par celle-ci. Dès lors, *ego* veille à bien connaître ses publics afin de ne pas les blesser. Par exemple, l'une de nos répondantes nous a expliqué faire attention au pronom personnel que ses amis souhaitaient que l'on emploie pour s'adresser à eux pour éviter de les froisser, un autre évitait de partager des publications provenant d'organisations de protection des animaux, car il ne souhaitait pas choquer ses amis avec des images trop violentes. *Ego* s'adapte donc à la sensibilité des publics qui ont accès à son identité numérique. Ce faisant, il attend le même effort des autres. Nos entretiens ont en effet montré l'importance de la réciprocité dans les activités d'EDS. *Ego* attend non seulement d'*alter* qu'il lui rende la réplique, mais aussi qu'il lui rende la pareille.

Ego attend une réciprocité de ses publics

Lorsque *ego* adapte ses activités à ses publics, il attend que ceux-ci fassent de même à son égard. Nous avons dit à quel point savoir ce qu'il convient de faire est compliqué pour *ego* et lui demande un grand investissement, presque un travail à part entière. Dès lors, *ego* attend d'*alter* qu'il s'investisse de la même manière. Par exemple, nos répondants nous ont confié *liker* les publications de leurs amis dans l'espoir d'être *likés* en retour ou suivre (*follow*) quelqu'un sur un réseau social dans le but d'être suivi en retour (*followed back*). En cela, c'est une relation de don/contre-don qui s'établit entre les partenaires de l'interaction:

> « En message privé. J'envoie un petit message, je fais : "coucou, j'ai vu que t'avais mis une photo de nous, voilà, ça me dérange pas, mais je t'avoue que j'apprécierais que tu me le dises avant au cas où quoi" » EC5

> « C'est parce que cette personne, elle met du contenu qui m'intéresse pas ou qui… Enfin, pas qui m'intéresse pas, mais qui me dérange. C'est vraiment, voilà, une personne qui va tous les jours mettre des publications sur son mur de coup de gueule et que ça m'intéresse… Enfin, que je suis pas du tout d'accord avec ça. Une fois, deux fois, trois fois, et quatre fois, hop. Sinon, quand je vois plus d'intérêt à garder une personne dans mes amis, c'est surtout parce que c'est triste, mais que je… Voilà, je me dis : "cette personne, je l'ai pas vue depuis six ans, bah on supprime". Et sinon, quand je me dispute avec quelqu'un, ouais, ça m'arrive de supprimer (Rire.) » EB1

> « Oui. Alors j'ai une règle aussi, c'est que je vouvoie toujours les gens parce que je les connais pas, donc il y a pas de raison que je les tutoie. Donc je demande aussi aux gens qu'ils fassent pareil. » EC8

Le premier extrait ci-dessus décrit la manière dont le répondant C5 s'y prend lorsqu'il constate que ses amis n'ont pas fait l'effort (contre-don) de lui demander son avis avant de publier une photo de lui alors que lui le fait toujours (don). Dans le second verbatim ci-dessus, la répondante B1 explique avoir supprimé une personne de sa liste d'amis, car celle-ci ne remplissait pas son rôle (contre-don), ne la protégeait pas des contenus dérangeants. Le troisième verbatim décrit le souhait du répondant C8 d'être, comme il le fait lui-même (don) vouvoyé par les personnes qu'il ne connaît pas avec qui il interagit sur les réseaux sociaux.

Lorsque la réciprocité dans les activités d'EDS n'est pas présente, *ego* se réserve le droit de sanctionner *alter*.

> « J'ai tendance à parfois faire du tri et à supprimer les gens que je me dis : "bah… " enfin c'est pas méchant, mais qui ne servent à rien. » EB6

> « C'est vraiment quand une personne ne donne plus signe de vie ou que je considère un petit peu hypocrite et que là, je me dis : "non, elle a pas besoin de voir tous mes messages ». Ou alors moi je n'ai plus envie d'aller voir automatiquement ce qu'elle publie donc… Mais c'est rare, c'est vraiment… Voilà,

si une personne est hypocrite et qu'elle ne respecte pas. Il m'est arrivé ça deux fois, pas beaucoup." » C1

Les verbatims précédents décrivent deux situations similaires où la réciproque, le contre-don, n'est pas présente. Dans le premier extrait, la répondante B6 confie supprimer de ses contacts (sanctionner) ceux « qui ne servent à rien », sous-entendu, ceux qui ne font pas l'effort (don) de l'intéresser ou ne publient pas assez. Le deuxième extrait précise encore davantage la situation du don/contre-don. Lorsque la répondante C1, constate que sa liste de contacts contient une personne qui n'est plus active ou en d'autres mots qui, ne « joue pas son rôle » de fournir elle aussi des informations personnelles (contre-don), elle la supprime de son public. Pour le dire autrement, elle reprend son don en empêchant la personne « fantôme » de se renseigner sur elle-même ou en n'entretenant plus le lien avec elle. Le cas décrit dans ce deuxième extrait de la sanction pour « comportement fantôme » est celui que les sciences sociales ont théorisé comme celui du « passager clandestin » ou en anglais, *freerider* (Goodwin & Jasper, 2009, p. 58). Le clandestin est celui qui bénéficie de la ressource sans la payer. Dans le cas des réseaux sociaux et de l'identité numérique, le *freerider* serait celui qui observe les autres se dire sans jamais se livrer lui-même. Pour Alya Mlaiki,

> « Le fonctionnement de ces sites de partage où des passagers clandestins peuvent aisément bénéficier des ressources échangées par les membres du réseau dont ils font partie, sans pour autant chercher à échanger avec les autres […] pourrait être à l'origine de la lassitude des utilisateurs (ou l'expliquer) quant à l'utilisation de tels outils » (Mlaiki, 2012, p. 201).

Dès lors, le fait d'être observé, lu par certains autres qui ne rendent pas la pareille pourrait lasser *ego* et expliquer qu'il quitte petit à petit les réseaux ou modifie ses activités vers davantage de consultation des contenus des autres et moins de production.

Car les autres assistent à la présentation de soi d'*ego* et le jugent constamment, il est crucial pour lui de sélectionner avec attention les publics qui ont accès à ses données. Pour cette raison, sur les réseaux sociaux l'étape de constitution, et par la suite la gestion, de la liste d'amis ou de contacts nécessite beaucoup d'attention. Nos répondants ont, par exemple,

expliqué accepter uniquement dans leur liste de contacts des personnes « qu'ils connaissent ».

> « Bah si je connais la personne tout simplement. Même si je la connais de loin, généralement j'accepte. Après si c'est vraiment une demande d'ami bizarre où je vois qu'elle est localisée par exemple aux États-Unis ou en Inde, bah je vais pas accepter. Mais si c'est une personne de l'université par exemple, même si je lui ai pas vraiment encore parlé des masses, bah ouais j'ai tendance à accepter, parce que je vois qui c'est, même de vue. Mais voilà. Donc c'est juste le critère : si je connais ou si je connais pas. » EB11

> « […] quand les gens m'ajoutent, je les accepte parce que je me dis : « bah tiens, même si je ne connais pas tant que ça cette personne, je ne partage rien d'honteux sur mes réseaux donc à priori, elle ne pourrait rien faire contre moi ». Et également, bah si plus tard j'ai besoin de… Qu'on réponde à une enquête, etc., ça me fait une personne de plus finalement. […] Et sur LinkedIn surtout, les contacts c'est important. Donc dès que j'ai des demandes, etc., j'y réponds favorablement, c'est toujours intéressant. » EB4

> « […] l'ajout, je vais attendre. Mais vraiment, je vais attendre que la personne entre dans ma vie pour qu'elle entre sur mes réseaux. Alors qu'avant, elle entrait sur mes réseaux et après, elle entrait dans ma vie. » EC6

Les verbatims précédents décrivent la manière dont les répondants s'y prennent pour savoir quand accepter une personne dans leur liste de contacts. Pour les répondants B11 et B4, l'ajout d'une personne dans la liste d'amis se fait si celle-ci est « connue » et ce, même uniquement « de vue » ou « pas tant que ça ». Les répondants de la vague C de nos entretiens, ont montré être moins enclins à ajouter de nouvelles personnes sur leurs réseaux sociaux comme le décrit la répondante C6. Rappelons que les répondants de la vague B de nos entretiens sont des étudiants de 3e année à l'Université. Ceux-ci ont donc été interrogés au moment où leur réseau de sociabilité était en pleine expansion : nouveaux groupes d'amis, début de la recherche d'un premier stage professionnel en entreprise, etc. Il est donc compréhensible que leur manière d'ajouter de nouveaux contacts sur leurs réseaux sociaux soit plus permissive que celle décrite par les répondants de la phase C de nos entretiens qui

sont, pour rappel, des personnes plus âgées. Dans le deuxième verbatim ci-dessus nous pouvons lire également que le répondant B4 a une stratégie d'ajout d'amis qui s'apparente à celle de la création d'un « réseau ». Nous trouvons ici un fonctionnement genré déjà constaté dans les entretiens de la phase A. Nous avons en effet constaté, dès nos premiers entretiens que nos répondantes semblaient bien plus attentives à la composition de leurs listes d'amis que leurs homologues masculins qui ont tendance à laisser leur réseau s'agrandir le plus possible. Les femmes quant à elles ont davantage évoqué la nécessité de « contrôler », gérer et « classer » leurs contacts. Ce constat, qui n'est pas ici confirmé par une validation quantitative, rejoint les résultats obtenus en 2015 par les chercheurs américains du *Pew research Center* :

> *"Teen girls (38%) are more likely than their male counterparts (26%) to have done all three of these actions after the breakup of a friendship. On the opposite end of the spectrum, boys are more likely than girls to say they have not taken any of these steps — 42% of teen boys who use social media or have a cellphone have never unfriended or unfollowed, blocked, or untagged or deleted photos of a former friend, compared with 29% of girls." (Lenhart, 2015, p. 78)*

Nos répondants ont également décrit ne jamais être ceux qui demandent les autres en amitié, mais toujours attendre que les autres le fassent :

> « Et maintenant, c'est devenu très… un peu fierté personnelle, en mode : « mais pourquoi c'est moi qui l'ajouterais alors que lui aussi il m'a parlé ». C'est vraiment plus comme avant, donc ouais, j'ajoute vraiment une personne quand c'est… quand j'ai besoin d'elle, c'est un peu ça quoi. Mais je vais pas ajouter pour ajouter quoi. » EB1

> « Je suis pas quelqu'un qui ai tendance beaucoup à demander. Donc c'est plutôt les autres qui me demandaient et j'acceptais. » EB3

> « Par contre j'ajoute pas moi, j'attends qu'on m'ajoute ; et si on m'ajoute pas, bah tant pis. Mais c'est pas un truc que j'aime bien faire, je trouve que ça fait bizarre. » EB6

> « Ah, ça dépend, s'ils sont plus rapides ou pas. Je suis plus flatté si c'est eux, évidemment *(Rire.)* Mais voilà. C'est assez variable. » EC7

Les extraits précédents décrivent tous une attitude « passive » de la part de nos répondants au moment crucial de l'ajout d'une nouvelle personne dans la liste d'amis des réseaux sociaux. Nos répondants ont décrit préférer attendre d'être ajoutés plutôt qu'eux-mêmes demander à l'être. L'activité « ajouter un nouvel ami » est en effet jugée comme plus gênante que d'autres par nos répondants. Dès lors, pour éviter la honte liée à la demande d'amitié en *one to one*, certains ont expliqué agir de manière stratégique en faisant des demandes groupées.

> « […] par exemple… […] quand je suis rentrée dans l'équipe j'étais nouvelle, donc… et il y avait les anciennes. Et lorsque moi qui suis allée demander à toutes les filles, donc j'allais chercher leurs noms et prénoms. […] Mais maintenant, c'est l'inverse. C'est-à-dire qu'il y a des nouvelles. Et donc moi je suis une ancienne, alors c'est… Je vais pas les demander en amitié, non. Et donc ce sont elles qui me demandent et qui me recherchent, alors j'accepte clairement. » EB9

> « En général quand j'ajoute des gens, c'est beaucoup "en même temps" et c'est à la suite d'un stage, d'une nouvelle formation que je suis. » EC2

Comme le décrivent les extraits précédents, l'entrée dans un nouveau groupe social s'accompagne bien souvent d'une vague d'ajouts de nouveaux contacts sur les réseaux sociaux comme une sorte de rite de passage obligatoire pour le novice qui, dans ce cas précis, accepte de s'abaisser à demander en amitié chacun des membres du nouveau groupe qu'il rejoint, ce qu'il ne ferait pas en temps normal.

Une fois ajouté dans les contacts, *alter* constitue comme nous l'avons expliqué, un risque pour *ego* qui est observé et jugé par lui. Cependant, *alter* risque également d'être exclu du public qui assiste à la représentation d'*ego*. Dans le cas de l'EDS, les plateformes donnent à *ego* la possibilité de choisir de supprimer les contacts qui ont accès à son identité numérique, et ce, de manière discrète.

> « Les coups de gueule des gens… Un petit peu nos parents comme ça, le moyen d'âge 40 ans qui vont publier absolument tout, n'importe quoi, tous leurs états d'âme dans la journée, généralement sans aucun sens critique. Enfin vraiment une catastrophe, et ça, ça a dû m'énerver, remplis de fautes d'orthographe. Quand je

> me rends compte que j'ai des gens dans mon entourage qui font ça et qui partagent tout, je… malheureusement, je supprime. J'enlève du réseau. Je me dis qu'ils s'en rendront pas vraiment compte que… » EB10

> « Bah sur Facebook on peut le faire sans que la personne le voie donc à la limite ça… Je sais pas pourquoi je le fais pas. Peut-être parce que je me dis qu'un jour elle publiera peut-être aussi quelque chose d'intéressant et donc je le louperais au moment où je me désabonnerai. » EB11

Les verbatims qui précèdent décrivent deux exemples de situations dans lesquelles les répondants décident de supprimer des contacts de leurs réseaux sociaux. Dans le premier extrait, la répondante B10 dit supprimer de ses amis ceux qui publient « tout et n'importe quoi ». Le répondant B11 sait quant à lui que la possibilité de supprimer un ami de sa liste de contacts existe et décrit être tenté de le faire, mais ne le fait pas pour éviter de manquer une information intéressante. Parmi nos répondants, les critères qui mènent à supprimer une personne des contacts sont très nombreux et varient d'une personne à l'autre. Certains suppriment sans remords, d'autres hésitent longtemps et ne s'y résolvent qu'en cas de faute grave commise par *alter* comme la publication de contenus choquants ou des publications trop fréquentes voire ennuyeuses. En cela, *ego* gère ses publics comme bon lui semble. Cependant, parmi ceux qu'il ne peut évincer de ses spectateurs figurent certaines personnes, sortes de VIP, qui ont le droit de faire partie de ses contacts et à y demeurer sans risque d'être supprimé : les membres de la famille, certains collègues, etc.

> « Je serais embêté si elle me demandait comme ajout. Maintenant, comme c'est une relation professionnelle, il faut qu'elle soit cordiale. Si je la refuse, peut-être qu'elle, elle va se dire : "quoi, il m'aime pas, etc., il y a un problème entre nous ?" Donc je pense que je l'accepterais quand même, mais je mettrais des restrictions dans mes publications pour pas qu'elle voie que je suis parti au Costa Rica en vacances. Elle a pas à savoir où j'habite, ma maison » EC9

Dans ce verbatim, le répondant C9 décrit la réticence qu'il aurait à accepter si l'une de ses collègues lui demandait de l'ajouter en ami sur Facebook. Dans ce cas, il sait que la norme sociale est d'accepter la demande d'amitié même si ce n'est pas ce qu'il souhaite. Dès lors, il explique qu'il recourrait à la solution des restrictions, les paramètres de confidentialité qui

permettent, sur les plateformes de choisir qui, parmi les contacts, a accès aux informations que l'on diffuse. En cela encore, les plateformes fournissent à *ego* des solutions pour suivre les normes sociales tout en adaptant ce qu'il montre aux différents publics qui le suivent. Le paramétrage est l'une des solutions évoquées par nos répondants pour garder la main sur la diffusion de leurs informations. Une autre est celle du tri des contacts en fonction des plateformes. Nos répondants ont en effet expliqué avoir des stratégies de publication de contenus ou d'ajout d'amis différentes en fonction des plateformes utilisées. Facebook a, par exemple, pour eux, le public le plus large, car ils l'utilisent depuis longtemps.

> « LinkedIn par exemple, c'est utile. Là, la façon de demander l'amitié, c'est différent. C'est-à-dire qu'on demande pas parce qu'on connaît, mais on demande parce que ce sont des réseaux utiles pour notre travail. […] sur Instagram, c'est totalement différent, parce que là ce sont pas des personnes que je connais forcément, mais ce sont des personnes qui partagent du contenu qui m'intéresse. » EB9

Dans le verbatim qui précède, la répondante B9 explique utiliser LinkedIn pour construire son réseau professionnel et Instagram pour suivre des inconnus, dont des influenceurs, et se tenir au courant de leur vie. D'autres répondants nous ont également confié utiliser « Insta » pour rester en lien avec les amis proches et s'y sentir plus en sécurité que sur Facebook où se trouve un public plus large, moins trié, devant qui ils osent moins se livrer. La taille du public présent sur Facebook explique à notre sens également le fait que la plateforme soit moins utilisée par les plus jeunes qui nous ont dit l'avoir désertée à mesure que les générations suivantes l'ont adoptée et préférer désormais Instagram puis TikTok. Nous le voyons, dans les activités d'EDS, lorsque *ego* se présente aux autres, les plateformes jouent également un rôle. Celui-ci n'est cependant pas uniquement celui d'aide technique. Nos interviewés ont expliqué percevoir les plateformes comme des « autres (*alters*) particuliers ».

La perception des alters particuliers

Parmi ceux que nous appelons les « *alters* particuliers » figurent les influenceurs[17] et les plateformes. Par rapport à ces autres particuliers qu'il observe et qui l'observent, *ego* n'agit pas de la même manière qu'avec les autres « normaux ».

La particularité de la relation liant *ego* et les influenceurs qu'il suit est l'absence quasi totale de *feedback* et de réciprocité. Les répondants de la vague B de nos entretiens nous ont expliqué suivre beaucoup de personnalités publiques sur les réseaux sociaux, mais ne pas exiger de ces personnes le même engagement dans l'interaction que des autres. S'ils suivent ces « super autres », nos répondants le font d'une part pour se renseigner sur leur vie, mais aussi pour en apprendre plus sur les normes à suivre. C'est en observant la manière dont les influenceurs publient du contenu sur Instagram que nos répondants comprennent, par exemple, ce qu'est une « bonne publication ». Ce sont ces leaders d'opinion qui dictent la tendance. Leur influence est donc élevée sur les activités d'*ego* mais tend à diminuer lorsque celui-ci gagne en expertise sur les réseaux et lorsqu'il avance en âge. Les répondants de la phase C de nos entretiens, les personnes plus âgées, ont marqué un intérêt moindre pour les influenceurs que les étudiants interrogés dans la vague C de nos entretiens.

Dans la partie consacrée au cadrage conceptuel, nous avons dit que les plateformes sont l'un des trois auteurs de l'identité numérique d'*ego* et montré leur importance dans ses activités d'EDS. En ce sens, *ego* les perçoit comme des partenaires de l'interaction avec qui il peut également échanger. C'est le cas, par exemple, lorsque *ego* signale (*to report*) les activités d'*alter* aux plateformes afin que celles-ci le sanctionnent.

> « […] Je trouve qu'il y a des limites qui devraient être respectées et des fois, les réseaux sociaux, on peut "*report*" quelque chose. Enfin moi je suis déjà tombé sur Instagram sur des réseaux… enfin des *stories* qui partageaient des réseaux pédophiles pour nous dire : "allez signaler ces comptes" et c'est vraiment des choses ignobles finalement, du coup on va signaler ce compte en espérant qu'il se fasse supprimer. Et quelques jours plus tard, on reçoit une notification qui nous

[17] Stéphanie Lukasik définit l'influenceur des réseaux socionumériques en le différenciant du leader d'opinion. Pour elle, un influenceur occupe un rôle permanent de récepteur et créateur de contenus et contrairement aux leaders d'opinion, fait de ce rôle une source de revenus (Lukasik, 2022).

dit : “nous avons analysé ce compte Instagram, il ne viole pas les… Nos critères de… enfin nos critères.”» EB4

« […] Je sais pas ce qui s’est passé, mais j’avais tout de suite écrit à Facebook qui avait bloqué cette personne. Et là, j’avais un peu peur et après, ça… Voilà, la centrale de Facebook m’a bien tout contrôlé directement. » EC1

Les deux extraits ci-dessus détaillent deux situations dans lesquelles nos répondants se sont adressés aux plateformes (Instagram pour le premier extrait et Facebook pour le second) afin d’obtenir d’*alter* qu’il respecte les normes sociales. L’activité de signalement des contenus est l’une des seules possibilités pour *ego* de dialoguer directement avec les plateformes qu’il utilise. Nos répondants ont dans ces cas décrit devoir lutter pour obtenir des plateformes qu’elles entendent leur demande et remplissent en quelque sorte leur part du contrat. Car si *ego* accepte de suivre les règles des réseaux sociaux, il souhaite également que ces derniers sanctionnent *alter* lorsque celui-ci enfreint les règles, qu’elles soient celles édictées par les réseaux ou celles qu’*ego* juge importantes.

« alter/le public » : synthèse

Les résultats présentés dans cette section consacrée à la manière dont *ego* perçoit les autres comme un public nous permettent de conclure que dans les activités d’EDS, *ego* agit à l’instar d’un acteur se présentant sur une scène où il est observé par de nombreux publics qui le jugent et qu’il peut en retour juger. Les publics qui assistent à la représentation d’*ego* sont multiples et hétérogènes. Pour cette raison, il consacre une partie de ses activités d’EDS à se renseigner sur ses spectateurs afin de déterminer comment leur plaire, éviter de les blesser et leur fournir ce qu’ils attendent de lui. De ce fait, il s’adapte à son public, mais, en retour, attend de lui une réciprocité d’investissement.

Nous avons en effet montré que les interactions d’EDS prennent la forme d’un don/contre-don. *Ego* accepte de se livrer à alter mais ne tolère pas que celui-ci soit un passager clandestin et l’observe sans contrepartie. Si toutefois *alter* ne rend pas la pareille, *ego* peut en venir à le sanctionner en l’évinçant, par exemple, de sa liste de contacts.

L’ajout de personnes dans la liste de contacts des réseaux socionumériques a été identifié dans nos entretiens comme un élément important des activités d’EDS, car chaque personne autorisée par *ego* à assister à ses représentations représente un risque (risque de perdre la

face, de perdre ses données, etc.) pour lui. Dans la représentation jouée par *ego*, les plateformes sont perçues par lui comme un partenaire. Grâce à leurs fonctionnalités telles que les paramètres de confidentialité, la possibilité de signaler des individus ou des contenus, de supprimer des contacts sans qu'ils en soient informés, etc., elles l'aident à se présenter comme il le souhaite aux divers publics qui l'observent et qui participent à construire son identité numérique. Dans le point suivant, nous abordons la manière dont nos résultats ajoutent des éléments à la compréhension de l'identité numérique.

3.6. Résultats : EDS et Identité numérique

Dans le chapitre consacré au cadrage conceptuel, nous avons défini le concept d'identité numérique. Nous avons dit que celle-ci comporte trois dimensions (déclarative, calculée et agissante) et que plusieurs auteurs sont responsables de la création de l'identité numérique d'un individu. Nous avons dit aussi que l'identité numérique est l'une des facettes de l'identité individuelle contemporaine et que les individus acceptent de se livrer sur les réseaux sociaux, malgré le risque qu'ils perçoivent, car ils peuvent aussi s'y dissimuler. Voyons à présent ce que nos résultats ajoutent à la compréhension de l'identité numérique. Dans ce point, nous montrerons en quoi l'identité numérique dépend des pratiques des individus et de l'interprétation qu'en font les autres. Nous aborderons ensuite l'investissement que requiert la gestion de l'identité numérique et le lien entre identité numérique et construction identitaire.

L'identité numérique est modifiée par les pratiques

Nous avons expliqué dans les points précédents que les activités d'EDS sont multiples, guidées par des buts que se fixe l'individu, les changements qui s'opèrent dans sa vie ou ses émotions. Nous avons également montré que les discours de la société à propos de l'environnement du web et l'interprétation des autres sur ses pratiques exercent une influence sur les pratiques d'EDS d'*ego*. Dès lors, l'identité numérique d'*ego* est, en partie, le résultat visible de ses activités d'EDS : *ego* est ce qu'il fait (ou ne fait pas) et ressemble à ceux qui font comme lui ou, dit autrement, ont les mêmes pratiques que lui.

> « Bah selon les photos de profil. Je pense que c'est le cas pour beaucoup de personnes. Les photos de profil, ils mettent une photo d'eux et pour la photo de

> couverture, ils mettent une photo d'eux avec des amis ou de la famille ou quoi. Donc ouais, je suis plutôt comme ça. Je fonctionne un peu comme ça. » EB2

> « On le fait tous différemment parce qu'on est tous uniques et donc on a tous notre manière d'aborder un sujet, d'avoir quelque chose à dire ou de partager. On a tous une intention qui nous est propre par rapport à notre propre filtre de réalité. Donc différemment, peut-être pas, mais selon qui je suis. Et toi, si tu dois publier quelque chose, bah tu n'es pas moi et on ne publiera pas sur un même sujet de la même manière. Peut-être dans ce sens-là. » EC4

> « J'ai pas envie de montrer de moi un côté trop simple, trop niais, donc je ne publie pas. » EC9

Dans les trois extraits de nos entretiens ci-dessus, nous retrouvons des explications où nos répondants se définissent en fonction de leurs pratiques d'EDS. Dans le premier extrait, la répondante B2 explique la manière dont elle choisit la photo (de profil ou de couverture) qui la représente. Elle explique ce choix en se rapportant aux pratiques d'autres internautes et dit : « je suis plutôt comme ça. Je fonctionne un peu comme ça ». En expliquant « fonctionner » comme les autres, et « être comme ça », la répondante B2 se définit en fonction de ses pratiques, qu'elle rapporte à celles des autres. L'extrait suivant est la réponse de la répondante C4 à la question « Diriez-vous que vous faites les choses différemment des autres sur les réseaux ? ». Cette réponse décrit la manière dont la répondante C4 perçoit ses activités comme étant directement liée à qui elle est : « On le fait tous différemment parce qu'on est tous uniques ». Nous le lisons, pour cette répondante « faire » c'est « être ». Le dernier extrait ci-dessus illustre quant à lui que lorsqu'*ego* choisit de ne rien faire, les non-activités d'EDS, il montre également une facette de lui-même. Le répondant C9, en faisant le choix de ne pas publier certaines informations, crée également son identité numérique. D'une part, il se distingue de ceux qui font et d'autre part, ressemble à ceux qui ne font pas cette activité précise. En cela, les non-activités, lorsque *ego* choisit de ne pas être actif, créent également son identité numérique qui est, en partie (n'oublions pas que les autres et les plateformes créent également l'identité numérique), le reflet de ses choix et, par la suite l'objet de multiples interprétations et calculs réalisés par les autres et les plateformes.

L'identité numérique est le résultat de multiples interprétations

Les activités et non-activités d'*ego* créent son identité numérique. Par la suite, celle-ci est interprétée par les autres (*alters*) et calculée par les plateformes. La question de l'interprétation, de la manière dont *ego* est perçu par ceux qui le lisent est un élément important qui impacte l'identité numérique d'*ego*. Car il se sait lu puis interprété par les autres, *ego* tente à tout prix d'être lu, interprété ou compris comme il souhaite l'être. Pour ce faire, il déploie des stratégies qui passent notamment par le contrôle de ses propres activités.

> « Je pense que oui, tout ce qui pourrait me mettre à court terme ou à long terme dans des ennuis. On va éviter tout ce qui pourrait m'empêcher par exemple d'avancer, d'avoir un travail, de pourquoi pas louer un mobilier ou quoi. Donc ça, je vais éviter pour pas me mettre des bâtons dans les roues. Ça, ouais, je vais éviter. » C5

Le verbatim qui précède détaille les contenus que le répondant C5 choisit de ne pas publier pour « éviter les ennuis ». L'interviewé C5, souhaitant par exemple être perçu comme quelqu'un de recommandable par un bailleur potentiel, choisit les photos qu'il publie sur ses réseaux afin « de ne pas se mettre des bâtons dans les roues ». Cette stratégie de contrôle des contenus publiés dans le but de contrôler l'interprétation de l'identité numérique par les autres a été souvent mentionnée dans nos entretiens. Par exemple, l'un de nos répondants expliquait ne jamais parler de son épouse sur ses réseaux sociaux pour éviter que son patron ne découvre que celle-ci est enseignante et donc, refuse de lui accorder des jours de congé le mercredi après-midi sous prétexte que sa femme pourrait, à sa place s'occuper des enfants ce jour-là.

On le voit, l'identité numérique est l'objet d'interprétations en cascade, à la fois dans le chef des autres qui interprètent *ego* mais également dans le chef d'*ego* qui tente de deviner (bien souvent à l'aide de l'identité numérique d'*alter* qu'il interprète) et contrôler la manière dont il sera interprété par *alter*. Dès lors, la gestion de l'identité numérique et de son interprétation par les autres demande un investissement important pour *ego* et ce d'autant plus que les traces qui le concernent s'accumulent au cours du temps.

L'Identité numérique nécessite un investissement diachronique

L'une des particularités des activités d'EDS, et plus particulièrement de celles que nous avons catégorisées dans « Gérer »[18], est que celles-ci nécessitent de la part d'*ego* une vision diachronique de son identité numérique. Afin d'être perçu comme il le souhaite par les autres, il est nécessaire qu'*ego* puisse à la fois, effacer les traces de qui il était et puisse préparer celui qu'il veut devenir dans le futur.

> « Quand c'est des vieilles photos, on va dire quand t'as 5 ou 6 ans ou plus, bah quand t'es plus jeune, il y a des forts changements de… tu changes physiquement. Donc là, j'avais tendance… les photos où j'étais vraiment petit, là, j'avais tendance à les supprimer. » EB3

> « Sur Facebook, j'ai été modifier les paramètres de confidentialité, j'ai bloqué toutes les anciennes publications pour les personnes qui ne sont pas dans mes amis, comme ça je limite la casse pour mes futurs employeurs. » EB5

Dans le premier extrait ci-dessus, le répondant B3 explique avoir supprimé les anciennes photos se trouvant sur le profil de ses réseaux sociaux, car celles-ci ne correspondaient plus à son apparence physique actuelle. Dans l'extrait suivant, le répondant B5 décrit avoir modifié les paramètres de confidentialité pour rendre les anciens contenus de ses réseaux inaccessibles aux personnes qui ne sont pas ses amis. Les deux stratégies d'organisation de l'identité numérique décrites ci-dessus font référence au passé : *ego* agit pour modifier les traces de son identité numérique antérieure. Comme nous l'avons dit, la particularité de l'identité numérique distillée sur les réseaux sociaux est que celle-ci est composée de traces anciennes qui se rappellent sans cesse à *ego*. Dès lors, s'il n'agit pas pour effacer ces souvenirs, *ego* et ceux qui le lisent ont accès à qui il était auparavant ce qui ne convient pas toujours à ce qu'*ego* veut montrer de lui au présent. À ce propos, nos répondants ont expliqué prendre des mesures drastiques quant à leurs traces les plus anciennes, comme s'ils acceptaient difficilement de cohabiter sur les réseaux avec leur « moi d'avant » et ce d'autant plus qu'avant ils étaient, pour les répondants de la vague B de nos entretiens, des enfants.

---

[18] Comme expliqué à la page 122, les activités de la catégorie « gérer » comprennent celles qui nécessitent de l'individu qu'il adopte une position de « gestionnaire » de ses traces. Par exemple : supprimer un contact, modifier une ancienne photo, etc.

Le retour en arrière vers les traces passées est encouragé, de manière indirecte, par les plateformes qui, de deux façons poussent *ego* à remonter le temps et gérer les contenus qui le concernaient. Premièrement, lorsque les plateformes rappellent des souvenirs ou des activités passées à *ego*, celui-ci se souvient de ces éléments et, parfois, lorsqu'il estime que ces traces n'ont plus à figurer sur son profil, les supprime, et ce, bien que cela soit souvent fastidieux d'un point de vue technique. Deuxièmement, les changements au sein même des plateformes poussent également *ego* à modifier ses contenus. Nos répondants ont mentionné par exemple, être poussés à s'intéresser à la confidentialité de leurs contenus dès que Facebook publiait une mise à jour pour être certains que d'anciens contenus restent bien cachés à ceux qui ne devaient pas les voir.

À côté des traces de l'identité numérique passée figure également l'identité numérique éphémère telle que produite par les fonctionnalités *reels* ou *stories* que proposent certaines plateformes et dont le contenu disparaît après un certain temps de manière automatique. Nos répondants ont mentionné préférer laisser ce genre de traces volatiles, car celles-ci sont rapidement oubliées.

Une troisième partie des activités d'EDS de nos répondants concerne leur identité future. Certains de nos interviewés ont par exemple décrit agir sur les réseaux sociaux de manière à devenir, dans le futur, quelqu'un d'autre, de meilleur. C'est le cas, par exemple, lorsque nos interviewés ont expliqué « *liker* » des pages ou des personnes (par exemple, une influenceuse féministe, une ONG végane, etc.) qui les encouragent dans une voie qu'ils souhaitent suivre à l'avenir. *Ego* porte également son regard vers son identité numérique future lorsqu'il conserve ses contacts, car « on ne sait jamais » EC9.

L'investissement d'*ego* par rapport à son identité numérique est donc diachronique, il gère qui il était, qui il est et qui il souhaite devenir. Dans ces activités de gestion, *ego* est aidé par les plateformes qui lui permettent de s'effacer rapidement et de se « mettre à jour » d'un seul clic pour correspondre à l'image qu'il souhaite donner aux autres et aux changements qui se produisent dans sa vie :

> « Je modifie aussi mes descriptions sur Instagram. Là, qu'est-ce que j'ai mis… j'ai mis "Bac 3, journalisme, UNamur", voilà. L'année prochaine, je mettrai "Master 1, journalisme, Louvain-la-Neuve". Enfin voilà, je change souvent en fonction de

> l'avancée de ma vie. Euh… et… ouais, je modifie de temps en temps ces trucs-là. Photos de profil, bah comme tout le monde, je pense, à un moment il faut les modifier. » EB5

> « Parfois, je change ma photo de profil pour actualiser ma coupe qui change d'une année à l'autre. Parce que je… j'aime bien changer, des fois j'ai les cheveux longs, des fois courts. Et du coup, il faut qu'on puisse quand même me reconnaître et pas se dire : "mais c'est bizarre, il a les cheveux longs, mais je l'ai vu hier il y a les cheveux rasés". » EC5

Dans le premier extrait ci-dessus, le répondant B5 décrit la manière dont il met à jour son profil Instagram chaque fois qu'un changement, dans ce cas, le changement d'université, important se produit dans sa vie. Le répondant C5 décrit quant à lui l'importance qu'il accorde à la ressemblance entre la photo de son profil et sa coupe de cheveux actuelle : quand l'une change, l'autre change également afin de pouvoir être reconnu.

Identité numérique et construction identitaire

Dans les points précédents, nous avons expliqué en quoi l'identité numérique créée par les activités d'EDS d'un individu est un dialogue avec les autres et les plateformes. Nos entretiens ont également révélé qu'une partie des activités d'EDS est utile pour la construction identitaire d'*ego*. Celui-ci conserve par exemple des contenus pour se rappeler de qui il était auparavant et se souvenir de l'évolution de sa personnalité et de ses pratiques.

> « C'est un peu bizarre de se revoir comme ça à l'époque parce qu'aussi avec le temps qui avance, etc., bah on change. J'étais quelqu'un de beaucoup plus timide auparavant et je suis plus… bon… extravertie. Je suis pas extravertie non plus, mais bon, c'est plus facile on va dire au niveau social, etc. maintenant. […] c'est au final cette personne-là qui est devenue la personne que je suis aujourd'hui. Du coup bah… enfin je pense qu'il faut pas regretter les choses qu'on a faites puisque qu'au final ça nous a quand même menés à qui on est aujourd'hui du coup. » EB12

> « Non pas du tout parce que je trouve ça hyper amusant de voir mon évolution personnelle aussi dans ce que j'échange. » EC4

> « C'est un peu comme le rangement, enfin il faut garder l'essentiel parce que sinon, on s'y perd quoi. » EC3

Les extraits qui précèdent traitent de l'activité de « suppression des contenus » sur les réseaux sociaux. La répondante B12 explique ne pas avoir supprimé tous les contenus anciens de son profil, car parfois, elle ressent le besoin de retourner les lire ce qui lui permet de se souvenir de qui elle était. Dès lors, elle a modifié les paramètres de confidentialité de ces contenus pour qu'ils ne soient plus accessibles que par elle et explique les conserver pour comprendre « qui elle est aujourd'hui ». La répondante C4 explique quant à elle ne jamais supprimer ses anciennes publications ou souvenirs, car ils lui permettent de voir comment elle a évolué. La répondante C3 explique procéder à « du rangement » pour ne pas « s'y perdre ». Ces trois attitudes par rapport aux traces des activités passées décrivent comment les répondantes gèrent l'oubli de leurs traces numériques. Celles-ci sont par défaut pérennes. Cependant, on le lit, leur suppression permet « de ne pas se perdre » ou, pour le dire autrement « de se trouver », de se construire. Dès lors, lorsque *ego* met en place des pratiques ayant pour but d'organiser, mettre à jour ou supprimer ses traces, il active le processus de création identitaire. Pour reprendre le vocabulaire propre à la théorie de l'identité narrative de Ricoeur, nous pourrions dire que, ce faisant, *ego* écrit son histoire. Il supprime des chapitres qui n'ont plus de sens, en conserve d'autres qu'il sera le seul à pouvoir relire ou, parfois, met en valeur certains passages afin qu'ils prennent une place plus importante dans son récit. Nos résultats ne vont dès lors pas totalement dans le même sens que la thèse de Ciranna présentée dans la partie consacrée au cadrage conceptuel[19] et qui expliquait que les plateformes en conservant toutes les traces du passé d'*ego* et en lui rappelant des bribes de son passé l'empêchent de parvenir à la synthèse de lui-même. Nos répondants ont à l'inverse expliqué se servir de ces souvenirs pour se rappeler d'eux-mêmes et, par la suite, « se trouver ».

EDS et Identité numérique : synthèse

Les résultats présentés dans cette section consacrée aux apports de notre recherche au concept d'identité numérique nous permettent de conclure que celle-ci doit également être envisagée comme le résultat des pratiques des individus et de ceux avec qui ils sont en lien.

[19] Voir page 35

L'identité numérique est aussi à percevoir comme le résultat d'interprétations en cascade sur lesquelles les individus tentent de prendre la main. Pour ce faire, ils s'investissent pour parvenir à trouver des stratégies afin de contrôler l'interprétation des autres. Ces stratégies s'inscrivent dans des activités ayant pour but une maîtrise de l'identité numérique d'un point de vue diachronique. Dans ces activités, les individus sont aidés par les plateformes qui leur permettent de mettre à jour, supprimer, amender leurs traces afin qu'elles correspondent à ce qu'ils souhaitent montrer d'eux-mêmes aux autres.

Enfin, les traces survivant aux activités de mise à jour participent à la construction identitaire de l'individu qui parfois les relit et les passe en revue pour se souvenir.

3.7. Phases B et C des analyses : synthèse

Dans ce second volet consacré à la présentation des résultats de notre travail empirique, nous avons présenté les analyses menées sur les données issues des phases B et C de nos entretiens. Ces analyses, menées selon la perspective de la littératie comme pratiques, nous ont permis de mieux comprendre le contexte dans lequel l'écriture de soi se réalise. Cinq axes de résultats ont été identifiés.

Premièrement, nous avons montré que l'EDS se déroule dans un cadre social normé. Les normes qui encadrent les activités d'EDS émanent de plusieurs sources ce qui nécessite pour *ego* de se positionner face à des injonctions parfois contradictoires. Plusieurs sanctions liées au non-respect des normes par *ego* ont été présentées : perte de la face, du lien social ou des données personnelles. Pour cette raison, afin, de ne pas risquer ces sanctions, *ego* tente, inlassablement, de respecter les normes qu'il a, par ailleurs, des difficultés à identifier, car elles ne sont pas explicites, évoluent dans le temps et en fonction des groupes sociaux ou des plateformes utilisées. Pour ces raisons, une partie des activités d'EDS d'*ego* ont pour objet l'observation des pratiques d'*alter* chez qui il tente de déceler ce qu'il convient de faire ou non.

Le second axe de résultat a montré l'importance des groupes sociaux dans la création des normes (rôle de prescripteur) et du choix des plateformes à utiliser, mais également le rôle de soutien du groupe dans l'apprentissage des normes et en cas de crise. Ces éléments ont permis de montrer comment le groupe est directement à l'origine des activités d'EDS d'*ego*.

Ensuite, dans un troisième point, nous avons montré que les activités d'EDS ne sont pas uniquement explicables par la poursuite d'un but conscient que se fixe l'individu. Elles sont également imposées par les autres et parfois inconscientes. Nous avons aussi montré le rôle des émotions, des changements de vie et de l'interprétation qu'*ego* se fait des activités d'*alter* dans les activités d'EDS.

Le quatrième axe de résultats a montré que dans les activités d'EDS, l'individu se perçoit comme un acteur jugé et jugeant (par) les autres. Ce constat explique que parmi les activités d'EDS d'*ego*, certaines aient pour objet l'observation d'*alter* sur qui il importe qu'*ego* se renseigne afin de pouvoir lui fournir ce qu'il attend de lui. Par ailleurs, si *ego* s'emploie à s'adapter aux attentes des autres, il attend d'eux la même chose, qu'ils s'adaptent eux aussi à ce que lui-même souhaite. Si ceux-ci ne lui rendent pas la pareille, il lui est alors possible de les sanctionner. Parce que les autres sont perçus par *ego* comme un public qui l'observe, l'individu apporte beaucoup d'attention à la gestion de sa liste de contacts sur les réseaux sociaux. Dans cette activité de gestion, les plateformes sont perçues comme des alliées, car celles-ci fournissent à *ego* des possibilités pour, par exemple, contrôler qui a accès à ses contenus, supprimer des contacts de manière invisible, etc.

Le cinquième axe de résultats nous a permis d'ajouter des éléments à la compréhension du concept d'identité numérique. Nous avons dit que celle-ci doit être perçue comme le résultat des pratiques des individus et des autres (ce qu'ils font et ne font pas), mais également comme le résultat d'interprétations en cascade d'*ego* à propos d'*alter* (autres individus et plateformes) et inversement. Enfin, nous avons également explicité que l'identité numérique est perçue de manière diachronique par les individus qui, aidés par les affordances des plateformes, peuvent se souvenir, organiser les éléments anciens de leur vie et tenter de percevoir la manière dont il conviendra de se livrer dans le futur.

Ces différents éléments permettent de comprendre que lorsque l'individu est actif dans l'EDS, lorsqu'il crée ou gère des informations qui le concernent en ligne, celui-ci agit en tant que membre particulier d'un collectif et non plus seulement en tant qu'individu cherchant à atteindre un objectif clair de performance. C'est parce qu'il appartient à certains groupes sociaux et pas à d'autres, qu'il agit comme il le fait, mais aussi parce qu'il a un vécu et une identité particuliers. De plus, comme nous l'avons montré, les activités d'EDS requièrent un

investissement mental incessant de la part des individus, ce qui explique à la fois le temps que les individus passent à s'y adonner et, la lassitude voire l'épuisement qu'elles peuvent générer.

Dans la partie suivante de ce travail, nous discutons les résultats de la recherche. Nous montrons comment ils amènent à faire évoluer notre cadre théorique et nous permettent d'apporter une réponse à notre question de recherche.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous montrerons comment nos résultats permettent de répondre à notre question de recherche et amènent à faire évoluer notre cadre théorique afin de comprendre l'objet étudié. Nous discuterons tout d'abord le concept d'identité numérique et ensuite celui de compétence.

Dans notre cadre théorique, nous avons dit que l'identité numérique d'un individu est composée de trois dimensions : l'identité déclarative, agissante et calculée (Georges, 2009). Nous avons également explicité le fait que l'identité numérique est le résultat des actions de plusieurs auteurs : *ego*, *alter* et les plateformes (Ellison & Thierry, 2011; Georges, 2009; Merzeau, 2009). Ainsi, selon ces éléments définitoires, l'identité numérique est le résultat des activités des individus et des plateformes. À côté de ces activités, nos analyses révèlent également que les « **non-activités** » participent elles aussi à la définition de l'identité numérique. Ce qui se donne à voir d'un individu à travers les plateformes qu'il utilise est effectivement le résultat de ses activités, mais aussi des choix qu'il pose lorsqu'il décide de « ne pas faire ». Par exemple, lorsqu'un individu choisit de ne pas partager une information sur Facebook, cette information absente de son profil, construit également son identité numérique. De même, un individu qui choisit de ne pas réagir, ne pas liker ou ne pas commenter, par exemple, construit également son identité numérique. Dès lors, l'identité numérique ne serait-elle pas également composée des « non-traces », ces éléments incalculables par les plateformes, invisibles pour les autres et résultant des choix de l'individu de « ne pas faire » ? L'identité numérique ne serait-elle pas le résultat de tous les **choix** posés par l'individu ? Grâce à la seconde matrice que nous avons présentée, la « matrice des interactions d'EDS », nous avons montré qu'*ego*, *alter* et les plateformes constituent un système dans lequel chacun des choix posés par les individus et, chacun des calculs réalisés par les plateformes, modifie les identités numériques. Dès lors, suivant le raisonnement proposé plus haut, les identités numériques, au pluriel, puisque l'une n'évolue pas sans les autres, ne résulteraient-elles pas des calculs des plateformes et des choix posés à la fois par *ego* et *alter* ?

Le cadrage conceptuel a également établi que dans la communication médiée par un ordinateur, il se crée un dispositif entre deux acteurs principaux : l'individu et le système (Georges, 2009). Nos résultats ont montré que lorsqu'il agit (ou non) dans l'EDS, l'individu est effectivement en dialogue avec le système et les autres, mais il est aussi, et peut-être surtout,

en **dialogue avec lui-même**. Selon nos résultats, le processus interne de réflexion auquel se livre un individu lorsqu'il est actif dans les activités d'EDS l'amène à envisager son identité numérique de manière **diachronique**. *Ego* choisit de faire (ou non) en fonction des traces anciennes, présentes et futures qu'il souhaite voir former son identité numérique. Dans cette réflexion, nous avons montré que l'individu est aidé par les affordances des plateformes qui rendent possibles l'effacement de traces anciennes, la création de nouvelles informations utiles au moment présent ou qui le seront dans le futur (par exemple : l'ajout de personnes dans la liste de contacts LinkedIn pour, plus tard, constituer un réseau).

Notre « matrice des compétences d'EDS » montre que dans ce dialogue avec lui-même, l'individu tient compte de **plusieurs dimensions**. Ces dimensions cadrent, précisent et donnent une certaine forme à ses activités. Ainsi, lorsqu'il se projette dans le futur ou le passé, l'individu tient par exemple compte des dimensions « moi » et « moment » de la situation.

L'examen de la notion classique d'identité a montré que celle-ci est à envisager de manière dynamique, comme étant le résultat de chaque interaction et donc, éphémère (Goffman, 1973a; Mead, 1963; Rigaux, 2008). En même temps, nos résultats amènent à considérer que les pratiques d'EDS des individus ont en partie pour but de **maintenir leur identité numérique**. En effet, l'individu lutte (Honneth, 2004) de manière incessante pour garder le contrôle sur son identité numérique et se présenter de manière adéquate. Les personnes souhaitent se présenter d'une façon qui correspond à la fois à ce qu'elles souhaitent montrer d'elles-mêmes et à ce que les autres attendent d'elles. Dès lors, bien que l'identité numérique soit le résultat d'une dynamique (celle-ci se construit en continu, avec les autres et les plateformes), le contrôle et le maintien immobile des traces de soi en font également partie. Pour cette raison, les activités d'EDS nécessitent de la part de l'individu une attention constante d'autant plus que les normes encadrant l'EDS sont changeantes. Dès lors, **le maintien de son identité numérique affecte l'individu**, cela lui coûte du temps et de l'énergie ce qui, dans les cas extrêmes peut avoir des effets néfastes sur sa santé. Nos résultats ont en effet souligné la volonté pour certains de nos répondants, de se déconnecter, de retrouver « la vraie vie », de lâcher prise. À la différence de l'identité qui, comme l'ont démontré les sociologues Mead et Goffman, se joue dans l'interaction entre les personnes, l'identité numérique se redéfinit sans cesse, même en dehors des interactions avec les autres individus. Elle se redéfinit quand l'individu n'est pas connecté, mais aussi dans les échanges entre les éléments du système dont

font partie les individus et les plateformes. Pour illustrer ce point, reprenons la citation de Goffman par Coutant à propos de l'identité : « L'individu doit compter sur les autres pour compléter un portrait de lui-même qu'il n'a le droit de peindre qu'en partie » (Coutant, 2011, p. 56). Appliquée à l'identité numérique, cette situation nous fait dire que l'individu n'a, d'une part, le droit de peindre qu'une seule partie de son portrait, mais qu'en plus, en tout temps, il doit lutter avec d'autres pour tenir le pinceau et les empêcher de modifier les autres tableaux qui le représentent (qu'ils soient ou non suspendus à son « mur »). Dans cette lutte pour la création de soi, les plateformes peignent, fournissent les couleurs et les pinceaux, et l'individu se sent tenu de développer les compétences artistiques nécessaires pour se représenter comme il souhaite être perçu, et ce, bien qu'il ne parvienne jamais totalement à rester maître du chef-d'œuvre qui lui échappe. Dans ce cas, la compétence d'EDS est perçue comme une manière, vaine, de garder le contrôle de son identité numérique.

Dans le chapitre consacré au cadrage conceptuel, nous avons défini la compétence comme un processus par lequel un individu met en œuvre, sélectionne et organise des ressources pour résoudre des situations problèmes afin de parvenir à un but. La première matrice que nous avons présentée dans la partie de ce travail consacrée aux résultats nous permet d'identifier ce à quoi un individu porte son attention lorsqu'il s'adonne à une activité d'EDS. Nous avons dit que lorsqu'un individu tient compte de davantage de dimensions lorsqu'il passe à l'action, il considère la situation de manière plus complexe. Mais est-ce à dire qu'il est compétent ? Si nous nous référons à la définition de la compétence donnée quelques lignes plus avant, non. Celle-ci établit qu'un individu est compétent lorsqu'il parvient au but poursuivi par l'action. Dès lors, un individu compétent serait celui qui parvient à la finalité fixée et non celui qui considère les situations d'EDS dans leur complexité. Or, nos entretiens ont montré que les individus lorsqu'ils s'adonnent à l'EDS ne sont pas toujours rationnels ou mus par la poursuite d'un objectif clairement identifié. En outre, les activités d'EDS sont également le fruit d'errances, d'hésitations, d'actions impulsives, d'imitations, etc. Ces éléments nous amènent à réinterroger la définition de la compétence : est-on compétent lorsque l'on fait preuve de davantage de réflexivité ? Lorsque l'on atteint un but fixé ? Ou bien lorsque l'on parvient au but fixé en faisant preuve de réflexion ? La réponse à ces questions dépasse les ambitions de cette thèse. Cependant, notre travail nous permet d'ajouter un élément essentiel à la réflexion concernant la compétence : la nécessité de la **prise en compte du contexte social** dans lequel

se déroulent les activités. Comme explicité plus avant, l'analyse de nos premiers entretiens de recherche a en effet révélé la nécessité, pour comprendre les activités d'EDS, d'adopter, en sus d'une approche de la littératie comme compétences, une approche plus contextuelle, celle de la littératie comme pratiques. Cette seconde approche, qui fut la nôtre lors des entretiens des phases B et C, nous a permis de comprendre la complexité du phénomène de l'EDS. Ainsi, nous avons montré que l'individu qui s'adonne aux activités d'EDS n'est pas uniquement un être rationnel cherchant à atteindre un but fixé, mais également un être humain aux prises avec de nombreux choix, contraint par de nombreuses normes, observé et observant les autres, traversé par des émotions, guidé par des valeurs et des peurs qui orientent et expliquent ses pratiques.

Dans la partie consacrée au cadrage conceptuel, nous avons aussi dit que la compétence d'un individu est attestée par l'évaluation. Celle-ci est sociale. Très souvent, c'est un autre individu (un professeur, un supérieur, un tiers, etc.) qui atteste du fait qu'*ego* est compétent. Nos résultats montrent que **l'évaluation est également une activité transversale** qui se déroule tout au long du processus par lequel l'individu réalise une action d'EDS. Au cours des actions d'EDS, l'individu est évalué mais il est également celui qui (s')évalue. L'évaluation est un aller-retour entre l'individu et les autres. *Ego* évalue les contenus qu'il publie, ses actions, ses réactions, les actions des autres, leurs réactions, etc. En cela, l'évaluation s'intègre dans le processus de réflexion inhérent aux activités d'EDS. Les tâtonnements, les essais-erreurs, l'autodénigrement que nous ont décrits nos informateurs témoignent de ce processus évaluatif constant. Celui-ci est par ailleurs compliqué à réaliser pour l'individu, car, comme nous l'avons établi, les normes qui encadrent les activités d'EDS sont mouvantes. Celles-ci changent en effet au cours du temps, des plateformes utilisées et des groupes sociaux. Dès lors, dans ce contexte instable, l'(auto) évaluation est un défi.

Notre travail amène enfin à réfléchir à ce que pourrait être **l'éducation à la littératie de l'écriture de soi**. Au regard des résultats issus de notre recherche, nous pouvons suggérer qu'étudier la littératie de l'écriture de soi nécessite non seulement une connaissance fine des activités d'EDS, mais également d'utiliser cette connaissance afin d'aider les individus à être sereins par rapport à la manière dont ils se présentent aux autres en ligne. Ce travail montre que l'EDS est fondamentalement sociale, car l'identité numérique dépend à la fois des autres et des plateformes. De plus, nous avons montré que, dès lors qu'un individu est actif dans

l'EDS, il est amené à se positionner par rapport aux normes (qui parfois se contredisent) des différents groupes sociaux dont il est membre et qui participent à construire ses pratiques d'EDS. Nous avons aussi expliqué que les activités d'EDS impliquent pour l'individu de percevoir son identité numérique d'un point de vue diachronique et de prendre conscience du risque inhérent aux activités d'EDS tout en saisissant les opportunités qu'elle offre. De plus, le développement, pour l'individu, d'une connaissance de la manière dont les autres jugent et sanctionnent ses actions et de la manière dont il peut/souhaite également juger et sanctionner les actions des autres est au cœur des activités d'EDS. En bref, pour éduquer à la littératie de l'EDS, il ne s'agit pas d'ajouter de nouvelles normes aux pratiques d'EDS déjà extrêmement normées, mais bien d'accompagner les individus à mieux connaître ses tenants et aboutissants afin de les aider à naviguer, voire à lâcher-prise, dans l'ensemble des injonctions, investissements et arbitrages que l'EDS leur impose. En cela, l'éducation à la littératie de l'écriture de soi, telle que nous l'envisageons, se situe au cœur d'une approche critique des pratiques médiatiques. Elle encourage, accompagne, les individus à faire le point de manière bienveillante sur leurs activités d'EDS et les invite à profiter de temps de pauses afin (de s') d'observer, pour mieux comprendre les raisons qui motivent leurs actions et ce que les autres attendent d'eux et ce qu'ils souhaitent obtenir pour eux-mêmes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Synthèse de la démarche de recherche

Pour aborder notre question de recherche : *« Comment définir la littératie de l'écriture de soi impliquée dans les activités médiatiques mettant en jeu l'identité numérique ? »*, nous avons construit un cadre conceptuel articulant deux champs théoriques, celui des identités (approche sociale de la construction identitaire) et celui des littératies (comme compétences et comme pratiques). Nous nous sommes intéressée à l'identité (numérique) des individus et à la manière dont ils la gèrent, la modèrent ou la créent en ligne (les activités d'EDS).

Nous avons adopté une vision de l'identité comme changeante, résultant à la fois d'un jeu d'acteurs mis en place face à un public et d'une lutte incessante pour la reconnaissance. Nous avons établi notre acception de l'identité numérique comme construite par de nombreux auteurs : l'individu (*ego)* et les autres (*alters*) dont font partie les plateformes. Chacun d'entre eux formant les éléments d'un système qui est l'objet de calculs réalisés par les plateformes. Dans ce système, les individus arbitrent entre les désirs de se montrer (extimité) et de se cacher (intimité) (Cardon, 2008; Tisseron, 2011) tout en laissant des traces (Galinon-Mélénec, 2015) tantôt consenties tantôt involontaires de leur présence (Merzeau, 2010).

Pour établir notre définition du concept de compétence, nous avons articulé l'approche des sciences de l'éducation et l'approche organisationnelle des ressources humaines. De cette manière, nous sommes parvenue à la définition de la compétence comme processus individuel de mise en œuvre, sélection et organisation de ressources (internes, externes) pour résoudre des situations problèmes en vue d'une finalité.

Afin de comprendre le concept de compétence par rapport au concept de littératie, nous avons dressé un panorama de la notion de littératie et abordé les approches de la littératie médiatique, informationnelle, numérique, multimodale, « trans » et « méta ». La perspective de la littératie entendue comme ensemble de compétences nous a permis de conduire nos premiers entretiens de recherche et menée vers l'élaboration de deux matrices nous permettant de mieux comprendre les activités d'EDS. La « matrice des compétences d'EDS » a mis en lumière les dimensions de la situation prises en compte par les individus lorsqu'ils s'adonnent à des activités d'EDS. Par la suite, l'examen des finalités des activités d'EDS nous a aidée à construire la « matrice des interactions d'EDS ». Celle-ci rend compte de la dynamique qui se joue entre les trois auteurs de l'identité numérique (*ego*, *alter* et les plateformes),

l'objet des activités d'EDS et le résultat de ces activités sur les identités numériques. Les présentations matricielles nous ont permis de parvenir à la définition de l'écriture de soi comme une compétence en la décrivant comme le fait, pour un individu, de faire (ou ne pas faire) quelque chose (une activité) en prenant en compte une variété de dimensions propres à la situation d'EDS. Ensuite, car la perspective de la littératie comme compétences ne permettait pas d'épuiser toute la compréhension de l'EDS, nous avons poursuivi nos analyses en adoptant la perspective plus systémique de la littératie comme pratiques afin d'étudier ces activités en contexte. Cette perspective nous a permis de parvenir à cinq axes de résultats. Nous avons tout d'abord dit que l'EDS est cadrée par des normes ayant plusieurs origines, rarement explicites, parfois contradictoires et liées à des sanctions. En second lieu, nous avons montré que les groupes sociaux possèdent deux rôles influençant les activités d'EDS des individus : un rôle de prescripteur et de soutien. Ensuite, dans le troisième axe, nous avons dit que les activités d'EDS ne s'expliquent pas uniquement par la poursuite d'un but conscient. Celles-ci peuvent également être inconscientes, liées aux émotions, aux changements vécus par l'individu, etc. Le quatrième axe de résultats a montré que les activités d'EDS d'*ego* dépendent de la manière dont il perçoit les autres. Cette perception est celle d'un public qu'il convient de satisfaire en lui donnant (en l'informant, le divertissant, etc.) ce qu'il attend. Dans le cinquième axe de résultats, nous avons ajouté à la compréhension de la notion d'identité numérique le fait de la considérer comme le résultat des pratiques des individus et des autres. Nous avons aussi explicité que l'identité numérique est également le résultat d'interprétations en cascade qu'*ego* (*alter*) fait à partir des activités d'*alter* (d'*ego*) et inversement. Enfin, nous avons dit que pour les individus, l'identité numérique est perçue de manière diachronique.

L'ensemble de ces résultats nous permet de parvenir à la **définition de la littératie de l'écriture de soi** comme un phénomène complexe, comme étant à la fois ancrée dans l'individu et le collectif. Celle-ci décrit l'individu comme étant dans un processus constant d'évolution et d'apprentissage au sein d'un système social qui à la fois guide et contraint ses actions et ses choix (de faire ou de ne pas faire). Cette littératie s'intéresse aux pratiques de l'individu au sein d'un contexte social dont il n'est que l'un des éléments en interaction et qui est caractérisé par de nombreuses normes. Elle s'intéresse à la manière dont l'individu arbitre entre toutes les options possibles pour créer, modifier et gérer son identité numérique propre et celle des autres avec qui il est, ou non, en lien. Elle envisage l'individu comme un être

rationnel cherchant à atteindre un but fixé, mais considère aussi ses émotions, ses peurs et ses valeurs (et celles des autres), etc. comme des éléments pertinents pour expliquer ses pratiques au sein de l'environnement social et médiatique dont il fait partie.

2. Résumé des apports de la discussion

Le chapitre consacré à la discussion des résultats a pointé plusieurs éléments faisant évoluer notre cadre théorique. Nous avons tout d'abord proposé qu'au regard des résultats de ce travail, l'identité numérique soit définie comme le résultat de l'ensemble des choix (de faire ou de ne pas faire) des individus et des calculs des plateformes.

Ensuite, nous avons montré que l'identité numérique des individus est le résultat d'une tension entre dynamisme et maintien. Elle est dynamique car elle se redéfinit sans cesse, au cœur du système formé par les individus et les plateformes. Mais face à cette identité numérique en constant changement, les individus luttent, de manière incessante, pour maintenir leur identité numérique telle qu'ils la souhaitent. Cette lutte pour le maintien de l'identité numérique a des effets sur les individus et parfois, elle les épuise. Ceux-ci se voient par exemple contraints de s'adapter sans cesse aux normes sociales changeantes qui encadrent leurs pratiques d'EDS.

Dans la discussion des résultats, nous avons aussi abordé le fait que les activités d'EDS font l'objet d'une évaluation transversale. Celle-ci se réalise à tout moment et par tous les éléments du système (*ego*, *alter* et les plateformes) social. Ainsi, les individus évaluent constamment leurs actions et leurs choix afin de juger s'ils sont en accord avec leurs valeurs et les buts qu'ils se fixent. Nous avons aussi montré que dans leurs activités d'EDS, les individus ne se limitent pas simplement à la poursuite d'un objectif bien défini. Pour nous, l'EDS est un processus complexe, impliquant tantôt des réflexions, tantôt des choix impulsifs, des tâtonnements, des errances, et des évaluations constantes.

Dans ce contexte où l'individu tente vainement de maintenir son identité numérique en développant ses compétences d'EDS, nous avons enfin proposé que l'éducation à la littératie de l'EDS prenne la forme d'un accompagnement, d'une aide apportée aux individus afin de les aider à évaluer leurs motivations et leurs interactions en ligne de manière bienveillante et à prendre du recul par rapport à leurs activités d'EDS.

3. Retour sur la méthode

Comme nous l'avons dit, au niveau méthodologique, ce travail s'est construit en articulant deux approches théoriques : celle de la littératie envisagée comme compétences et celle de la littératie comme pratiques. Cette articulation, rendue possible grâce au caractère inductif et au temps long accordé à la recherche, a complexifié le travail de recherche mais l'a également enrichi.

Le choix d'une méthode inductive a permis à la recherche de se révéler au fur et à mesure des contacts avec le terrain et des phases de lectures théoriques. Nous pourrions dire que cette recherche s'est donc construite d'elle-même, c'est notre objet qui nous a guidée. Cependant, si ce manuscrit donne cohérence à l'ensemble du travail, nous avons préalablement connu de nombreuses périodes de doutes et de blocages car, se laisser guider ne rend pas le travail de recherche plus aisé, bien au contraire. Les phases de la recherche nous ont incitée à élargir la compréhension de notre objet de recherche, ce qui fut uniquement possible grâce au temps dont nous disposions. Ce n'est effectivement qu'après la deuxième phase de nos entretiens que nous avons pu maturer la compréhension de notre objet de recherche et le saisir dans toute sa complexité.

L'une des difficultés majeures de notre travail est liée à la durée pendant laquelle celui-ci s'est déroulé. Comme nous l'avons dit, les pratiques d'EDS sont liées aux plateformes sur lesquelles elles se déploient or, au cours du temps, les plateformes utilisées par les individus changent. Ceux-ci décident d'abandonner certaines plateformes, d'en conserver d'autres et d'en adopter de nouvelles. Dès lors, étudier un objet « en voie de disparition » et changeant était un défi complexe. Ce travail comporte donc certaines limites, certains de ses éléments pourraient être davantage développés. À ce propos, nous détaillons les pistes de développement dans le point suivant.

4. Pistes et perspectives

À l'issue de ce travail de recherche, il nous semble que certains points mériteraient d'être développés dans de futurs travaux.

Tout d'abord, il nous semblerait intéressant de poursuivre ce travail en interrogeant des populations différentes de celles qui ont été interviewées. Les pratiques d'EDS de personnes plus jeunes ou plus âgées nous semblent en effet différer de celles des étudiants et jeunes adultes que nous avons interrogés. D'une part, ces personnes utilisent des plateformes différentes. « Facebook est relativement bien représenté dans toutes les tranches d'âge […] plus de deux tiers de ses utilisateurs ont entre 25 et 65 ans. Pour Instagram, deux tiers de ses utilisateurs ont entre 15 et 45 ans tandis que TikTok est encore plus concentré chez les jeunes, puisque deux tiers de ses utilisateurs ont entre 12 et 35 ans » (CIM, 2023). D'autre part, comme dit précédemment, la période pendant laquelle les entretiens de terrain ont été réalisés se caractérisait par une redéfinition des pratiques d'EDS avec l'abandon progressif des activités de production de contenus identitaires vers davantage d'activités de consultation. Aussi, il nous semblerait intéressant de voir comment les nouvelles pratiques d'EDS, en lien avec l'utilisation de nouvelles plateformes, amènent à redéfinir les enseignements de ce travail doctoral. Ceci permettrait de voir, par exemple, si l'importance de la réciprocité se marque toujours dans les pratiques naissantes.

Une autre piste pourrait consister en l'examen plus approfondi des finalités qui guident les activités d'EDS. La liste que nous en avons fournie a été construite en se basant sur l'idée d'un bénéfice. Comme nous l'avons montré, celles-ci sont en effet soit égoïstes, altruistes ou orientées vers le « nous ». Des analyses plus poussées pourraient traiter d'autres questions sur les finalités afin de voir s'il en existe davantage et s'il en existe qui ne sont pas orientées vers l'idée de tirer ou apporter un bénéfice. En outre, ce travail a établi à quel point les activités d'EDS sont sociales. Il a montré que les autres sont pris en compte à plusieurs niveaux dans les activités d'EDS d'*ego.* Il nous semblerait également intéressant de pousser plus avant ces constats afin d'interroger l'existence d'une éthique des activités d'EDS afin de voir quelles valeurs orientent les actions d'EDS des individus.

Nous verrions également un intérêt à interroger les pratiques d'EDS des individus utilisant d'autres plateformes numériques. De manière plus précise, nous pensons que l'étude de la

manière dont les individus dialoguent et se déclarent lorsqu'ils utilisent ChatGPT est intéressante du point de vue de l'EDS. De premières intuitions suggèrent que lors de l'utilisation de ce *chatbot*, les utilisateurs de ChatGPT lorsqu'ils s'adressent à cette plateforme le font comme s'ils s'adressaient à un autre être humain (dialogue homme-machine). Le premier prompt débute par un « bonjour », la conversation se poursuit avec des déclarations et des échanges de données personnelles, des marques de politesse et se termine par des remerciements. Ces premiers constats nous invitent à considérer que, dans l'expérience utilisateur, ChatGPT est perçu comme un membre à part entière de l'interaction qui se joue entre l'humain et la plateforme. Dès lors, si la conversation qui se déroule entre l'utilisateur et la plateforme est perçue comme une interaction, des questions identitaires se posent.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, L. (2007). *Blogs, podcast, tags, mashups, locative medias. Le tournant expressiviste du web*. http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23563

Allard, L., & Vandenberghe, F. (2003). Express yourself ! Les pages perso. *Réseaux*, *n° 117*(1), 191-219.

Association of College & Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/105645

B.A.I.P. (2016). *Les compétences*. https://ged.univ-lille3.fr/nuxeo/nxfile/default/7b462718-a2ec-4f48-84a9-0dc77f2c3d4a/blobholder:0/Ressources%20m%C3%A9thodologiques%20-%20les%20comp%C3%A9tences%20-%20UE10%20APSA.pdf

Bajoit, G. (1999). *Notes sur la construction de l'identité personnelle*. 16.

Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, *1*.

Basaure, M. (2011). Axel Honneth et le multiculturalisme. *Droit et société*, *n° 78*(2), 339-353.

Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, *10*(1), 155. https://doi.org/10.3917/hyp.061.0155

Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In *Digital literacies : Concepts, policies and practices* (p. 17-32). Peter Lang.

Baym, N. K. (2015). *Personal connections in the digital age* (Second edition). Polity Press.

Becker, M., & Félonneau, M.-L. (2011). Pourquoi être pro-environnemental ? Une approche socionormative des liens entre valeurs et « pro-environnementalisme ». *Pratiques Psychologiques*, *17*(3), 237-250. https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.09.004

Bertaux, D., & Singly, F. de. (2018). *Le récit de vie*.

Börzsei, L. K. (2013). *A Concise History of Internet Memes*.

Bosman, C., Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck Supérieur.

Bourdeloie, H. (2012). L'appropriation des dispositifs d'écriture numérique : Translittératie et capitaux culturel et social. *Études de communication. langages, information, médiations*, *38*, 23-36. https://doi.org/10.4000/edc.3378

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz; Cairn.info. https://www.cairn.info/esquisse-d-une-theorie-de-la-pratique--9782600041553.htm

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle* (Vol. 405). Seuil.

boyd, D. (2007). *Accéder à l'information dans un monde interconnecté*. http://www.danah.org/papers/talks/Pearson2007-French.pdf

Brougère, G. (2002). Jeu et loisirs comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, *10*, 5-20.

Browning, C. S. (2018). "Je suis en terrasse" : Political Violence, Civilizational Politics, and the Everyday Courage to Be. *Political Psychology*, *39*(2), 243-261. https://doi.org/10.1111/pops.12432

Brugidou, M. (2013). L'institutionnalisation de la norme sociale entre stigmatisation et dénonciation: *Langage et société*, *n° 144*(2), 85-105. https://doi.org/10.3917/ls.144.0085

Brulois, V., Carignan, M.-E., & Errecart, A. (Éds.). (2017). *Dynamiques de professionnalisation en communication*. Presses universitaires de Louvain. http://pul.uclouvain.be/book/?gcoi=29303100694300

Bruns, A. (2006). Towards Produsage : Futures for User-Led Content Production. *Proceedings: Cultural Attitudes Towards Communication and Technology 2006*.

Bruns, A. (2007, décembre 31). *Produsage : A Working Definition*. produsage.org. https://produsage.org/node/9

Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people : A review of the research literature*. http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital : An introduction. *Learning, Media and Technology*, *32*(2), 111-119. https://doi.org/10.1080/17439880701343006

Buckingham, D. (2013). *Media Education : Literacy, Learning and Contemporary Culture*. John Wiley & Sons.

Burton, L. (2022). *S'intégrer, s'investir, participer et agir : Étude des pratiques médiatiques mobilisées par de jeunes adultes engagés dans un groupe civique auto-organisé*. https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/3601824

Cailleau, I., Bouchardon, S., Crozat, S., & Bourdeloie, H. (2011). Compétences et écritures numériques ordinaires. *Recherches en communication*, *34*(34), 33-50.

Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité : Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, *152*(6), 93. https://doi.org/10.3917/res.152.0093

Cardon, D. (2009). *L'identité comme stratégie relationnelle*. *53*, 61-66.

Cardon, D. (2015). *A quoi rêvent les algorithmes : Nos vies à l'heure des big data*. La République des idées : Seuil.

Cardon, D., & Delaunay-Téterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle : Un essai de typologie des blogs par leurs publics. *Réseaux*, *138*(4), 15. https://doi.org/10.3917/res.138.0015

Carpentier, N. (2016). Différencier accès, interaction et participation. In P. Morelli, N. Pignard-Cheynel, & D. Baltazart, *Publics et TIC. Confrontations conceptuelles et recherches empiriques* (p. 45-69). PUN-Editions universitaires de Lorraine.

Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : La place du terrain dans la construction de l'objet. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187

Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, *35*, 13-30. https://doi.org/10.4000/edc.2257

Cheney-Lippold, J. (2011). A New Algorithmic Identity : Soft Biopolitics and the Modulation of Control. *Theory, Culture & Society*, *28*(6), 164-181. https://doi.org/10.1177/0263276411424420

CIM. (2023). *La consommation des médias en Belgique*. https://www.cim.be/resources/news_images/CIM_ES_Summary_FR.pdf

Ciranna, S. (2022). *L'autre numérique : Les objectivations des usagers en ligne et l'émergence d'une identité personnelle épisodique*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler. http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf

Codol, J.-P. (1981). Une approche cognitive du sentiment d'identité. *Social Science Information*, *20*(1), 111-136. https://doi.org/10.1177/053901848102000105

Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2008). L'identité : Perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37/3*, Article 37/3. https://doi.org/10.4000/osp.1716

Collard, A.-S., De Smedt, T., Dufrasne, M., Fastrez, P., Ligurgo, V., Patriarche, G., & Philippette, T. (2017). Digital Media Literacy in the Workplace : A Model Combining Compliance and Inventivity. *Italian Journal of Sociology of Education*, *9*(1). http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2017_1_7.pdf

Collard, A.-S., & Jacques, J. (2015). Appropriation des réseaux sociaux numériques et compétences médiatiques. *Communication au colloque LUDOVIA*, *12*. https://www.researchgate.net/profile/Jerry_Jacques/publication/304778432_Appropriation_des_reseaux_sociaux_numeriques_et_competences_mediatiques/links/577a599c08ae213761c9b29b.pdf

Combes, C. (2011). La consommation de séries à l'épreuve d'internet : Entre pratique individuelle et activité collective. *Réseaux*, *165*(1), 137. https://doi.org/10.3917/res.165.0137

Combes, C. (2015). «Du rendez-vous télé» au binge watching : Typologie des pratiques de visionnage de séries télé à l'ère numérique. *Études de communication*, *1*, 97-114.

Comby, J.-B., & Grossetête, M. (2012). « Se montrer prévoyant » : Une norme sociale diversement appropriée. *Sociologie*, *3*(3), 251-266.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30.

Coutant, A. (Éd.). (2011). Des techniques de soi ambivalentes. In *Ces réseaux numériques dits sociaux* (p. 53-66). CNRS Éd.

Dacheux, É. (Éd.). (2009). *La bande dessinée : Art reconnu, média méconnu*. CNRS Éd.

DataReportal. (2023, février 12). *Digital 2023 : Belgium*. DataReportal – Global Digital Insights. https://datareportal.com/reports/digital-2023-belgium

De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(3), 1-26.

Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, *121-122*(3), 85. https://doi.org/10.3917/ls.121.0085

Denouël, J. (2014). Expressions de soi et modalités de reconnaissance en ligne : Éléments pour une approche interactionnelle et socio-discursive des identités numériques. *H. Bourdeloie & D. Douyère, Méthodes de recherche sur l'information et la communication: Regards croisés*, 209-225.

Derèze, G., & Winkin, Y. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. De Boeck.

Dion, É. (Éd.). (2020). *Parler de soi : Méthodes biographiques en sciences sociales*. Éditions EHESS.

Durkheim, É., & Dubet, F. (1895). *Les règles de la méthode sociologique* (Nouvelle éd.). PUF.

Ellison, N., & Thierry, A. (2011). Réseaux sociaux, numérique et capital social. *Hermes, La Revue*, *n° 59*(1), 21-23.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité* (J. Nass & C. Louis-Combet, Trad.; essais). Flammarion.

European Commission. Joint Research Centre. (2018). *Eagle-eye on identities in the digital world : Evolution and challenges.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2760/48837

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, *33*(33), 35-52.

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2010). Les compétences médiatiques des gens ordinaires. *Recherches en Communication*, *33*.

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Presses de l'Université du Québec.

Fastrez, P., & De Smedt, T. (2013). Les compétences en littératie médiatique. De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc*, *1*, 2.

Faure, F., & Cucchi, A. (2020). Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, *39, 9*(2), 3-25. https://doi.org/10.3917/rimhe.039.0003

Félonneau, M.-L., Lagabrielle, C., Louis-Joseph, C., Brétonnier, A., Dominique, A., & Labarre, H. (2019). Multicommunication et incivilités : Vers l'émergence de nouvelles normes de communication interpersonnelle via le numérique ? *Communication Organisation*, *56*(2), 63-75.

Fischer, G.-N. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.

Fourmentraux, J.-P. (Éd.). (2015). *Identités numériques : Expressions et traçabilité*. CNRS Éditions.

Frega, R. (2016). Qu'est-ce qu'une pratique ? In F. Chateauraynaud & Y. Cohen (Éds.), *Histoires pragmatiques* (p. 321-347). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.12324

Galinon-Mélénec, B. (2015). *L'Homme-trace : Inscriptions corporelles et techniques*.

Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales : Sources, théories et pratiques*. https://www.cairn.info/les-fondements-des-representations-sociales--9782100822195.htm

Georges, F. (2008). L'identité numérique dans le Web 2.0. *Le mensuel de l'Université*, *27*. http://fannygeorges.free.fr/doc/georgesf_mensueluniversite.pdf

Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique. *Réseaux*, *154*(2), 165-193.

Gerard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences : Guide pratique* (2e éd). De Boeck.

Gibson, P. F. (2018). *Young girls' lived experiences of « going online »*. Oxford Brookes.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley.

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1973b). La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi. *Paris: Minuit*.

Goffman, E. (1973c). *Les relations en public*. Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.

Goodwin, J., & Jasper, J. M. (2009). *The Social Movements Reader : Cases and Concepts*. John Wiley & Sons.

Granjon, F. (2012). *Reconnaissance et usages d'Internet : Une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*. Presses des MINES.

Guingouain, G. (2001). La clairvoyance normative métacognition sociale? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *30/3*. https://doi.org/10.4000/osp.5116

Haineaux, E. (2020). L'écriture sur soi : Compétence liée à des pratiques transmédia ? In A.-S. Collard & S. Collignon (Éds.), *Le transmédia, ses contours et ses enjeux* (p. 99-109). Presses universitaires de Namur.

Haineaux, E., Lourtioux, J., & Wuyckens, G. (2018). *L'écriture collaborative transmédia : Récits, usages et identités*.

Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy : A plan of action : a white paper on the digital and media literacy recommendations of the Knight Commission on the information needs of communities in a democracy*. Aspen Institute.

Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition : Toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, *7*(2), 174-196.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : Une esquisse. *Revue du MAUSS*, *23*(1), 133. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0133

Horton, F. W. (2008). *Understanding information literacy : A primer, an easy-to-read, non-technical overview explaining what information literacy means, designed for busy public policy-makes, business executives, civil society administrators and practicing professionals*.

Hutchby, I. (2001). Technologies, Texts and Affordances. *Sociology*, *35*(2), 441-456. https://doi.org/10.1177/S0038038501000219

Inhelder, B., & Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'enfant* (3e édition). PUF.

Ipri, T. (2010). Introducing transliteracy What does it mean to academic libraries? *College & Research Libraries News*, *71*(10), 532-567.

Jauréguiberry, F. (2000). Le moi, le soi et Internet. *Sociologie et sociétés*, *32*(2), 136-152.

Jehel, S. (2019). Politiques émotionnelles des plateformes et conséquences éducatives. *Diversité*, *195*(1), 115-121.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture : Media education for the 21st century*. The MIT Press.

Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, *11*(60), 99-120. https://doi.org/10.3406/reso.1993.2369

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, *18*(100), Article 100. https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235

Kaptelinin, V. (2013). Activity Theory. In *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction* (2nd edition). The Interaction Design Foundation. https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/activity-theory

Kaufmann, J.-C. (2019). *L'invention de soi : Une théorie de l'identité*.

Kessous, E., & Rey, B. (2009). Économie numérique et vie privée. *Hermès*, *n° 53*(1), 49. https://doi.org/10.4267/2042/31475

Klein, A. (2002). *Les pages personnelles comme nouvelles figures de l'identité contemporaine. Analyse narrato-pragmatique des récits de soi sur Internet.*

Klein, A., & Marion, P. (1996). Reconnaissance et identité dans l'espace médiatique. *Recherches en communication*, *6*(6), 39-64.

Lacelle, N., & Lebrun, M. (2010). Pour une littératie médiatique multimodale dans un contexte d'inclusion au secondaire. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, *9*, 151-156.

Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : Contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, *15*, 47-63. https://doi.org/10.4000/communiquer.1664

Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, *N° 3*(3), 313-327.

Lardelier, P. (2015). Un parcours littéraire et cinématographique. In *L'homme-trace, inscriptions corporelles et techniques* (p. 77-95).

Larousse. (2017). *Identité*. http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identité/59715

Le Boterf, G. (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. Eyrolles.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence* (5e éd. mise à jour et enrichie). Eyrolles-Éd. d'Organisation.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre*, *3*(2). https://doi.org/10.7202/1009351ar

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (Éds.). (2012b). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.

Lenhart, A. (2015). Video games are key elements in friendships for many boys. *Teens, technology & friendships*, 41-52.

Ligurgo, V. (2019). *Le travail collaboratif à distance : Cartographie des compétences en littératie médiatique : Le cas du travail de bureau soutenu par les technologies de l'information et de la communication (TIC)*. https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/3446693

Ligurgo, V., Philippette, T., Fastrez, P., Collard, A.-S., & Jacques, J. (2017). A method combining deductive and inductive principles to define work-related digital media literacy competences. *Information Literacy in the Workplace: 5th European Conference, ECIL 2017, Saint Malo, France, September 18-21, 2017, Revised Selected Papers*, 245.

Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. *Les stratégies identitaires*, 173-211.

Lohisse, J. (2010). *La communication : De la transmission à la relation* (4e éd., 2e tirage). De Boeck.

Lukasik, S. (2022). L'influenceur sur les réseaux socionumériques : Le substitut naturel du leader d'opinion ? *, Les Cahiers de la SFSIC [En ligne]*, *17*, 145-153.

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2010). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, crl-76r1.

Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit : Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, *5*(4), 249-267. https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249

Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, *21*(3), 28-49.

Mead, G. H. (1963). L'esprit, le soi et la société. *Revue Française de Sociologie*, *4*(2), 224.

Merzeau, L. (2008). Présence numérique : Du symbolique à la trace. *MEI Médiation et Information*, *29*, 153-163.

Merzeau, L. (2009). *Présence numérique : Les médiations de l'identité*. http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2009-1-page-79.htm%5D

Merzeau, L. (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, *47*(1), 32-33.

Millerand, F. (2008). Usages des NTIC : Les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *Commposite*, *2*(1), 1-19.

Millerand Florence. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique ?* Université de Montréal.

Mlaiki, A. (2012). *Compréhension de la continuité d'utilisation des réseaux sociaux numériques : Les apports de la théorie du don*.

Nossik, S. (2011). Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : Une approche discursive et interactionnelle. *Corpus*, *10*, 119-135.

Nugier, A., & Chekroun, P. (2021). *Les influences sociales : Concepts, recherches et applications* (2e éd). Dunod.

Office québécois de la langue française. (2016). *Plateforme Web*. Vitrine linguistique. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26540763/plateforme-web

Oger, C. (2003). Communication et contrôle de la parole : De la clôture à la mise en scène de l'institution militaire. *Quaderni*, *52*(1), 77-92. https://doi.org/10.3406/quad.2003.1582

Oger, C. (2009). Recueil de la parole et inscription dans l'espace : L'expérimentation d'entretiens «topographiques». *Questions de communication*, *2*, 229-248.

Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23*, 147-181. https://doi.org/10.7202/1002253ar

Paldacci, M. (2006). Le blogueur à l'épreuve de son blog. *Réseaux*, *138*(4), 73. https://doi.org/10.3917/res.138.0073

Patte, Y. (2011). Construire son identité dans un environnement médiatique. *Recherches en Communication*, *33*(33), 69-83.

Paugam, S. (2018). *Les 100 mots de la sociologie* (2e éd. corrigée). Que sais-je ?

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, *3*, 153-167.

Peretti-Watel, P. (2005). La culture du risque, ses marqueurs sociaux et ses paradoxes. *Revue économique*, *56*(2), 371-392.

Pierrot, L., Tilleul, C., Entraygues, A., & Landry, N. (2019). Pratiques et compétences en éducation aux médias et à l'information. *Communication & langages*, *N°201*(3), 67. https://doi.org/10.3917/comla1.201.0067

Pieters, J. (2011). *Fiche 1—La construction de l'identité personnelle*. *Identité & récits*.

Piras, M. (2004). Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : Le rôle du sacré. *Archives de sciences sociales des religions*, *127*, 139-166. https://doi.org/10.4000/assr.1058

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.

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 »*. 14.

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : Enjeux–modèles–tendances. *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, *1*, 7-20.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.

Ricœur, P. (2003). *Soi-même comme un autre* (Repr.). Editions du Seuil.

Rigaux, N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs : Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*. De Boeck.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* Free press.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : Le cas des compétences méthodologiques. *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, 108-130.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer : Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, *24*(2), 113-142.

Savolainen, R. (2008). *Everyday information practices : A social phenomenological perspective*. Scarecrow Press.

Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

SCONUL Working Group on Information Literacy. (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy : Core Model for higher education*.

Secker, J., & Coonan, E. (2011). *A new curriculum for information literacy : Curriculum and supporting documents*. http://eprints.lse.ac.uk/37679/

Ségur, C. (2009). Sonia Livingstone, ed., Audiences and Publics: When cultural Engagement Matters for the public Sphere. Bristol, Intellect Ltd, 2005. *Questions de communication*, *15*(1), 390-392. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.731

Serres, A. (2008). La culture informationnelle. In F. Papy, *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information* (p. 137-160).

Sophie-Jahn Arrien. (2017, juillet 21). Ricœur et l'identité narrative. *Le Point*. https://www.lepoint.fr/philosophie/ricoeur-et-l-identite-narrative-21-07-2017-2144946_3963.php

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy : Crossing divides. *First Monday*, *12*(12).

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique*. UCLouvain.

Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, *88*(1), 83. https://doi.org/10.3917/commu.088.0083

Tourret, L. (2013). *Test Pisa : C'est quoi, la «littératie»?* Slate.fr. http://www.slate.fr/france/80705/pisa-litteratie

Toutain, O. (2011). La situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales. *Entreprendre & Innover*, *11-12*(3), 127. https://doi.org/10.3917/entin.011.0127

Vachey, F. (2011). Narration interactive ludique : Les jeunes lecteurs se réapproprient la culture populaire sous forme de persona-fictions. *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, *2*. https://doi.org/10.4000/strenae.357

Vakkari, P. (2003). Task-based information searching. *Annual review of information science and technology*, *37*(1), 413-464.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

Verniers, P. (2009). *Media Literacy in Europa : Controversies, Challenges and Perspectives*. Euromeduc.

Wuyckens, G., Landry, N., & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy : A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, *14*(1), 168-182. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN V1

1) Première partie de l'entretien : « récit de vie »

Ouverture : Se présenter /objectifs/ méthode en 2 temps

- ➔ Objectif de la recherche: « Découvrir comment gens utilisent médias numériques pour dire des choses sur eux-mêmes et en particulier moments changements de vie
- ➔ Contrat de confidentialité
- ➔ Installation de la caméra

Début entretien :

« Parlez-moi de vous » + « importance de la « connaissance du numérique : quelle formation ? » (âge/études/travail/échelle sentir à l'aise par rapport au numérique)
« de ce changement… »
…
Passage à la deuxième partie de l'entretien qui se déroule devant le dispositif :
« Comment parlez-vous de ce changement sur Internet ? Pouvez-vous me montrer ? »

Question à poser
Description pratiques : Pourriez-vous me montrer comment vous parlez de ce changement sur Internet ? (Pourriez-vous me montrer sur quelles plateformes et comment) Faire référence à ce qui a été dit avant
Lieu et temps (infl situation) : Où est-ce que vous publiez le plus souvent (où êtes-vous et qu'est-ce que vous faites)-moment Quand publiez-vous ? Où ?
Conscientisation : Pourriez-vous me montrer comment vous faites pour publier ? (A quoi faites-vous attention ?)
Choix publication : Pourriez-vous me montrer quels sont les statuts/ photos que vous choisissez de publier ? Comment choisissez-vous les photos à publier ? (Esthétisme ?) Choix Pourriez-vous me montrer ce que vous faites quand quelqu'un vous identifie/taggue ?
Choix partages Pourquoi vous partagez/repartagez/ne faites rien ?
Affordances/appropriation Comment vous êtes-vous approprié (avez-vous compris comment utiliser) le dispositif ? (Qui vous a expliqué le fonctionnement du dispositif ?)
Organisation Comment organisez-vous vos publications ? (Retournez-vous lire votre historique perso parfois ?) Vous arrive-t-il de supprimer des publications ? Pourquoi ?
Identité positive, mais que faites-vous du négatif ?
Relances : Avez-vous moments marquants/moments particuliers dont vous vous souvenez concernant l'utilisation du dispositif ?

Fin : couper caméra. **Réactions ?** Merci (bon d'achat) et demander si connaît une autre personne qui pourrait convenir pour un entretien

GUIDE D'ENTRETIEN V2

Ouverture : Se présenter et présenter les objectifs de la recherche

- ➔ Objectif de la recherche : « Découvrir comment les gens utilisent les moyens de communication en ligne pour dire des choses sur eux-mêmes et en particulier lors des moments changements de vie »
- ➔ Contrat de confidentialité
- ➔ Début de l'enregistrement

Questions à poser
Intro : « Si nous nous rencontrons aujourd'hui c'est parce que vous vivez un changement de vie. Pourriez-vous m'en parler ? » « Quel est le rôle du numérique par rapport à cela ? » (« comment qualifieriez-vous votre rapport au numérique en général ? ») Racontez-moi comment vous vous êtes lancé sur Internet /sur les réseaux sociaux ➔ faire émerger la manière dont les pratiques évoluent avec le temps -> lien entre les pratiques et l'histoire de vie
Pratiques : Aujourd'hui : quelles plateformes utilisez-vous ? Diriez-vous que votre utilisation a changé depuis vos débuts (depuis le changement que vous avez abordé) ? ➔ Voir quels dispositifs sont utilisés et pourquoi et si certains dispositifs ont été abandonnés et pourquoi
Temps : Diriez-vous que cela vous « prend du temps » ? Pour faire quoi ?
Normes
Choix publication : Pourriez-vous m'expliquer quelles sont les choses que vous publiez ? Comment choisissez-vous les photos à publier ? (Esthétisme ?) Qu'est-ce que vous ne publieriez jamais ? Est-ce qu'il y a des choses que les autres font (publient), mais que vous ne publieriez jamais (que vous faites différemment des autres) ? ➔ Faire émerger les normes liées aux pratiques -> normes sociales ou personnelles
Affordances/appropriation Comment vous êtes-vous approprié (avez-vous compris comment utiliser) le dispositif ? (Qui vous a expliqué le fonctionnement du dispositif ?) ➔ Normes techniques
Organisation Comment organisez-vous vos publications ? (Retournez-vous lire votre historique perso parfois ?) Vous arrive-t-il de supprimer des publications ? Pourquoi ?
Organisation des amis Comment organisez-vous vos contacts ?
Idéal : qu'est-ce qu'il vous manquerait pour « un réseau social parfait » ?
Identité positive, mais que faites-vous du négatif ?
Relances : Avez-vous moments marquants ou des moments particuliers dont vous vous souvenez concernant l'utilisation de la plateforme ? Diriez-vous qu'il vous est arrivé de commettre des erreurs sur Internet/dans l'utilisation de la plateforme ?

Trouvez-vous qu'il y a des choses qui ne se font pas/ne doivent pas être montrées ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous énervent sur cette plateforme ? Avez-vous déjà éprouvé des difficultés Qu'est-ce qu'une « bonne publication/photo » pour vous ? Quels seraient vos conseils pour quelqu'un qui souhaiterait se lancer sur cette plateforme ? Vous êtes-vous déjà Googlé ? Qu'avez-vous pensé des résultats ?

Fin de l'enregistrement. Avez-vous des choses à ajouter par rapport à ce que nous avons discuté ? Remerciements, remise du bon d'achat et demander si l'informant connaît une autre personne qui pourrait convenir pour un entretien

FINALITÉS DES ACTIVITÉS D'EDS

Catégories	Finalités
Égoïstes	• Pour me souvenir • Pour protéger ma vie privée • Pour me protéger (ne pas être heurté) • Pour me constituer un réseau • Pour avoir l'air sérieux • Pour être en accord avec mes valeurs ou mes goûts • Pour ne pas devenir accro • Pour être celui qui montre l'exemple • Pour être en lien • Pour garder contact • Pour aller mieux • Pour me rassurer • Pour m'aider • Pour m'adapter • Pour oser ou me dépasser • Pour comprendre • Pour me divertir • Pour m'informer • Pour rester neutre • Pour me faciliter les choses • Pour obtenir du soutien de la part d'*alter* • Pour empêcher *alter* de m'observer • Pour qu'*alter* me juge positivement • Pour obtenir un retour de la part d'*alter* • Pour trouver des personnes qui me ressemblent ou vivent la même chose
Altruistes	• Pour éviter qu'*alter* soit lassé • Pour soutenir *alter* • Pour protéger *alter* • Pour laisser *alter* faire ses propres choix • Pour intéresser *alter* • Pour faire rire *alter* • Pour faire plaisir à *alter* • Pour sensibiliser *alter* • Pour faire rêver *alter*
Nous	• Pour partager un moment vécu avec *alter*

INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Les catégories de compétences en littératie médiatique (Fastrez, 2010) 75

Figure 2 - Matrice de la diversité des usages médiatiques, seconde version (Tilleul, 2020, p75) 76

Figure 3-Publication Facebook pour le recrutement de la Phase A 105

Figure 4 - Texte accompagnant la publication Facebook pour le recrutement de la Phase A 105

Figure 5-Publication Facebook pour le recrutement de la Phase C 115

Figure 6 - Exemple de "souvenir" proposé par Facebook 162

Figure 7 - Exemple d'une trace de l'identité calculée sur Instagram 163

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 - Caractéristiques des informateurs ayant participé à la phase A de nos entretiens 107
Tableau 2 - Caractéristiques des informateurs ayant participé à la phase C de nos entretiens 115
Tableau 3 - Résumé des phases de recherche 120
Tableau 4 - Catégories et activités d'EDS 141
Tableau 5 – Matrice des compétences d'EDS 153
Tableau 6 - Exemple 1 d'utilisation de la « matrice des compétences d'EDS » 155
Tableau 7 - Exemple 2 d'utilisation de la « matrice des compétences d'EDS » 155
Tableau 8 – Matrice des interactions d'EDS 160
Tableau 9 - Caractérisation de l'identité déclarative selon son auteur, ses objets et l'identité numérique 161
Tableau 10 - Caractérisation de l'identité agissante selon son auteur, ses objets et l'identité numérique 161
Tableau 11 - Caractérisation de l'identité calculée selon son auteur, ses objets et l'identité numérique 162
Tableau 12 – Caractérisation de l'activité « je publie une photo de mes amies et moi » 163
Tableau 13 - Caractérisation de l'activité « Elle m'a envoyé des photos sur Messenger » ... 164
Tableau 14- Caractérisation de l'activité « Je lui ai répondu » 164
Tableau 15 - Caractérisation de l'activité « Elle a publié des photos de moi » 164
Tableau 16 - Caractérisation combinée des activités « Elle m'a envoyé les photos par Messenger », « Je lui ai répondu » et « Elle a publié des photos de moi » 165

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 9

Remarques concernant la rédaction de ce manuscrit 17

Cadrage conceptuel 19

1. Les conceptualisations de la notion d'identité 22

1.1. Identité 22

L'identité en conflit et crises 23

L'identité se construit dans le jeu des interactions 25

La reconnaissance de l'identité dans la lutte avec alter 27

1.2. Identité numérique 28

Les changements induits par la numérisation des interactions 28

L'identité numérique en trois dimensions 30

1. L'identité déclarative 31

2. L'identité agissante 31

3. L'identité calculée 32

Pourquoi se montrer ? 32

Intimité et extimité 32

Don et contre-don 33

Comment se montrer ? 34

Les manipulations de soi 34

Le design de la visibilité 35

L'identité comme présence numérique 37

L'importance d'alters dans la construction de l'identité numérique d'ego 38

1.3. Plateformes, calculs et identité algorithmique 40

1.4. L'Identité narrative 41

1.5. Identités : synthèse 43

2. Définir et différencier usage, pratique, activité et tâche 45

2.1. Usage (*use*) 45

2.2. Pratique (*practice*) 46

2.3. Activité (*activity*) 48

2.4. Tâche (*task*) 49

2.5. Usages, pratiques, activités et tâche : synthèse 50

3. Le concept de compétence 52

3.1. La compétence comme processus de mise en œuvre, sélection et organisation de ressources pour résoudre des situations-problèmes 53

Les ressources internes 53

Les ressources externes 55

Les situations-problèmes 55

Le processus individuel de mobilisation des ressources 58

3.2. Transférabilité de la compétence 60

3.3. La finalité de l'action compétente 61

3.4. Le caractère social de l'action compétente 62

3.5. La compétence : synthèse 63

4. Les littératies (*literacies*) 65

4.1. La littératie médiatique (*media literacy*) 66

La notion de média 66

L'accès au média 68

La compréhension du média 69

La création de messages médiatiques 70

4.2. La matrice de compétences de Fastrez et De Smedt 73

4.3. La littératie informationnelle (*information literacy*) 77

4.4. La littératie numérique (*digital literacy*) 80

4.5. La littératie multimodale 82

4.6. Les littératies « trans » et « méta » 82

4.7 La Littératie comme pratiques 84

5. Les normes sociales 87

5.1. Le groupe social 87

5.2. La norme sociale entre prescrit et proscrit 88

5.3. La norme se repère à la sanction 89

5.4. La norme se construit au sein du groupe et lui est utile 90

5.5. Différence entre norme et valeur 90

5.6. Les normes sociales : synthèse 91

6. Cadrage conceptuel : synthèse 93

Méthodes 97

1. Fondements épistémologiques 99

1.1. Approche compréhensive : posture de la chercheuse et place des acteurs 101

2. Construction de l'objet de recherche et récolte des données 102

2.1. La phase exploratoire 102

2.2. Les entretiens 104

Les entretiens de la phase A 104

Phase A : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon 104

Phase A : Méthode de recueil des données 108

Les entretiens de la phase B 110

Phase B : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon 110

Phase B : Méthode de recueil des données 110

Les entretiens de la phase C 113

Phase C : Recrutement des informateurs et construction de l'échantillon 113

Phase C : Méthode de recueil des données 115

2.3. Remarques sur la constitution des échantillons et les entretiens 116
3. Méthodes d'analyse des données 118
3.1. La phénoménographie 118
3.2. L'analyse par théorisation ancrée 119
3.3. Codage des entretiens 121
L'étiquetage 121
Étiquetage et premiers résultats à l'issue de la phase A des entretiens 122
Les références au temps 123
La référence à la « vraie vie » 123
Les modifications des pratiques 124
Le bidouillage 124
Les arbitrages et l'autonomie de l'individu 124
La gestion des contacts 125
La nécessaire adaptation 125
4. Synthèse de la méthodologie mise en place 126
Analyse et Résultats 129
1. Rappel concernant les phases d'analyse 131
2. Analyse et résultats : Phase A des entretiens 132
2.1.Résultats : les activités et dimensions liées à l'écriture de soi : proposition d'une matrice 132
Les activités liées à l'écriture de soi 132
La catégorie d'activités « Consulter » 132
La catégorie d'activités « Produire » 134
La catégorie d'activités « Agir réciproquement » 136
La catégorie d'activités « Explorer » 136
La catégorie d'activités « Gérer » 137

La catégorie d'activités « Ratifier et Partager » 139
La catégorie d'activités « Rejoindre » 140
Les dimensions des situations d'écriture de soi 142
La dimension « Moi » 142
La dimension « Autres » 144
La dimension « Durée » 145
La dimension « Moment » 146
La dimension « Modalités médiatiques » 148
La dimension « Normes » 149
La dimension « Plateformes » 150
La dimension « Rapport au réel » 151
Définition matricielle des compétences d'EDS 153
2.2. Résultats : les finalités des activités d'EDS 155
Les finalités égoïstes 156
Les finalités altruistes 157
Les finalités orientées vers le « nous » 158
2.3. Synthèse : La compétence d'EDS 158
2.4. Les activités liées à l'écriture de soi : origine, objet et identité 159
Intérêts et limite de la matrice « Interactions de l'EDS » 165
2.5. Phase A des analyses : synthèse 166
3. Analyse et résultats : phases B et C des entretiens 167
3.1. Résultats : règle et norme 167
L'origine des normes 167
Comment ego se conforme aux normes : les tactiques 169
Les sanctions 171
Repérer les normes et difficultés liées 173

La latitude permise par les réseaux sociaux 179
3.2. Règle et norme : synthèse 184
3.3. Résultats : EDS et groupe social 185
Le groupe prescrit 188
Le groupe soutient 191
EDS et groupe social : synthèse 193
3.4. Résultats : « activités d'EDS » 194
Activités d'EDS et buts poursuivis 194
Activités d'EDS, moments de vie et émotions 197
Activités d'EDS et environnement du web 202
Activités d'EDS : synthèse 204
3.5. Résultats : La perception d'*alter* par *ego* comme un public 205
Des publics multiples auxquels il faut s'adapter 206
Ego attend une réciprocité de ses publics 209
La perception des alters particuliers 217
« alter/le public » : synthèse 218
3.6. Résultats : EDS et Identité numérique 219
L'identité numérique est modifiée par les pratiques 219
L'identité numérique est le résultat de multiples interprétations 221
L'Identité numérique nécessite un investissement diachronique 222
Identité numérique et construction identitaire 224
EDS et Identité numérique : synthèse 225
3.7. Phases B et C des analyses : synthèse 226
Discussion des résultats 229
Conclusion générale 237
1. Synthèse de la démarche de recherche 239

2. Résumé des apports de la discussion 242
3. Retour sur la méthode 243
4. Pistes et perspectives 244
Bibliographie 247
Annexes 265
Guide d'entretien V1 267
Guide d'entretien V2 268
Finalités des activités d'EDS 270
Index des figures 272
Index des tableaux 273
Table des matières 275