



Université catholique de Louvain

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Institut Langage & Communication – Pôle Communication

Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique

Dissertation doctorale présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en Information et Communication
par Camille Tilleul

Membres du jury

Pierre Fastrez (promoteur)

Anne-Sophie Collard

Julie Denouël

Normand Landry

Philippe Verhaegen (président)

Université catholique de Louvain

Université de Namur

Université Rennes 2

Université Têluq

Université catholique de Louvain

Janvier 2020

Merci...

Commencer un doctorat, c'est se lancer dans une grande aventure. Ce long voyage a duré pour ma part plus de quatre ans. Comme toute thèse qui se respecte, le parcours a été semé d'épreuves : bourrasques d'idées, tempêtes mentales, oasis d'inspiration, traversée de déserts... Heureusement, je n'ai pas été seule pour les affronter. En tant que capitaine de l'expédition, je tenais à remercier mon équipage.

Tout d'abord, merci à toi, Pierre, d'avoir encadré mon travail avec tant de passion et de pédagogie. Ta disponibilité sans faille, ta flexibilité, ta compréhension, la précision de tes conseils et ton humanité ont constitué une précieuse boussole qui m'a guidée tout au long de ce voyage.

Merci ensuite aux membres de mon comité d'accompagnement et de mon jury : Anne-Sophie Collard, Julie Denouël, Normand Landry et Philippe Verhaegen. Vos éclairages avisés m'ont permis de découvrir de nouveaux horizons de recherche.

L'aventure est souvent égayée par des rencontres. Merci aux 350 répondants qui ont accepté de compléter le questionnaire d'enquête. Un merci tout particulier aux dix personnes avec lesquelles je me suis entretenue et qui ont accepté de me parler avec beaucoup d'humilité et d'honnêteté de leur vie sur les réseaux socionumériques.

Je remercie aussi mes collègues du GReMS, de COMU et du réseau de l'éducation aux médias, qui ont été une source inépuisable d'inspiration professionnelle et humaine durant cette aventure. Un merci tout particulier à ceux qui m'ont apporté leur aide durant ces derniers mois en relectures, corrections et démarches administratives.

Je remercie ma famille et mes amis, qui ont effectué mes pré-tests avec gentillesse et m'ont parfois conseillée avec un regard neuf et extérieur. Je les remercie surtout parce qu'ils m'ont parlé d'autres choses que de ma thèse. Durant ce long voyage, vous avez été pour moi des repères solides sur lesquels m'appuyer.

Enfin, du fond du cœur, merci à toi Martin de m'avoir soutenue dans cette aventure personnelle qui a pris place dans la belle histoire que nous vivons et construisons ensemble. Tu as été la barre et les voiles de mon navire. Merci pour ta présence et ton aide au quotidien, et pour toutes ces discussions passionnantes, qu'elles soient professionnelles ou personnelles.

Table des matières

INTRODUCTION.....	11
1. De la nécessité de s'intéresser aux relations entre pratiques et compétences médiatiques.....	11
1.1. Fracture numérique de premier et second degré.....	11
1.2. Politiques publiques belges et fractures numériques.....	16
2. Les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques.....	22
3. Objectifs de la thèse, question de recherche et hypothèses.....	24
4. Ancrage disciplinaire.....	26
5. Structure de l'exposé.....	28
I. CADRAGE CONCEPTUEL.....	31
1. La littératie médiatique.....	33
1.1 Qu'est-ce que la littératie médiatique ?.....	33
1.2 Les activités et dimensions de la littératie médiatique.....	35
1.1.1 Les activités que recouvre la littératie médiatique et sa finalité.....	36
1.1.2 Les dimensions que recouvre la littératie médiatique.....	38
1.3 L'adoption d'un modèle matriciel de la littératie médiatique : la littératie médiatique au croisement des activités et des dimensions.....	43
2. Différents niveaux de littératie médiatique.....	47
2.1. Des modèles théoriques qui distinguent différents niveaux de compétences.....	47
2.2. Opérationnalisation des modèles théoriques et résultats d'études sur les niveaux de la littératie médiatique.....	50
2.3. La nécessité d'un appel à la notion de compétence.....	53
3. L'approche de la littératie médiatique par le concept de compétence.....	55
3.1. Le concept de compétence : définition.....	55
3.2. En quoi la littératie médiatique appelle-t-elle le concept de compétence ?.....	56
3.3. Envisager la littératie médiatique dans une approche par compétences.....	58
4. Les relations entre pratiques des médias et compétences.....	63
4.1. Utilisation, usages et pratiques.....	63
4.1.1. L'intérêt porté aux relations entre l'utilisation ou les usages des médias et le développement de compétences en littératie médiatique.....	68
4.1.2. Relation entre les pratiques médiatiques et le développement de compétences en littératie médiatique.....	71
4.2. Caractériser la diversité des usages des réseaux socionumériques.....	74
5. Notre terrain de recherche : les réseaux socionumériques.....	77

II.	QUESTION DE RECHERCHE, HYPOTHESES ET METHODE GENERALE DU TRAVAIL	81
1.	Question de recherche et hypothèses.....	81
2.	Méthode générale.....	84
III.	PHASE QUANTITATIVE.....	87
1.	Méthode de la phase quantitative	87
1.1.	Elaboration du questionnaire d'enquête en ligne	87
1.1.1.	Elaboration du questionnaire sociodémographique.....	88
1.1.2.	Délimitation et catégorisation de la diversité des usages des réseaux sociaux numériques.	88
1.1.3.	Elaboration d'un test visant à évaluer les compétences en littératie médiatique	93
1.2.	Choix de l'échantillon de la population, collecte, codage et nettoyage des données	102
2.	Analyse des résultats	105
2.1.	Résultats des individus au test mesurant leurs compétences à analyser différents supports médiatiques	106
2.2.	Analyse des variables sociodémographiques.....	112
2.3.	Résultats généraux concernant l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes adultes	122
2.4.	Résultats concernant les fréquences des différentes activités sur les réseaux sociaux numériques	125
2.4.1.	Statistiques descriptives.....	125
2.4.2.	Analyse classificatoire et comparaison à la moyenne du test	130
2.4.3.	Relations entre l'analyse par classification et les profils sociodémographiques des répondants	137
2.4.4.	Synthèse des résultats concernant la fréquence des activités	138
2.5.	Résultats concernant la diversité des usages – selon un indice quantitatif de diversité.....	140
2.5.1.	Statistiques descriptives.....	140
2.5.2.	Analyse classificatoire et comparaison à la moyenne du test	150
2.5.3.	Relations entre l'analyse par classification et les profils sociodémographiques des répondants	163
2.5.4.	Synthèse des résultats concernant l'indice de diversité des usages.....	165
2.6.	Relations entre l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence et l'indice de diversité des usages	167
2.7.	Analyse des usages à la coche.....	169
2.7.1.	Analyse en composantes principales	169
2.7.2.	Classification ascendante hiérarchique sur l'analyse en composantes principales.....	182

2.7.3.	Relation entre les clusters issus de la classification hiérarchique sur composantes principales, les clusters issus de l'utilisation en termes de fréquence des activités et les clusters issus de l'indice de diversité des usages.....	184
3.	Identification des profils d'usages	188
3.1.1.	Relation entre les profils d'usages et les scores au test de lecture en littératie médiatique	190
3.1.2.	Relation entre les profils d'usages et les variables sociodémographiques	192
4.	Interprétation des résultats de la phase quantitative et pistes de recherche pour la phase qualitative.....	194
IV.	PHASE QUALITATIVE	199
1.	La nécessité d'une phase qualitative.....	199
2.	Méthode de la phase qualitative	201
2.1.	Le choix d'une méthode	201
2.2.	La constitution d'un guide d'entretien	204
2.2.1.	Faire émerger les pratiques, leur construction, leurs significations.....	206
2.2.2.	Inférer les compétences.....	207
2.3.	Guide d'entretien final.....	209
2.3.1.	Introduction et question de lancement.....	209
2.3.2.	Questions principales « fil rouge »	210
2.3.3.	Questions de relance par thématique.....	210
2.4.	Passation des entretiens.....	213
2.5.	Retranscription, codage et analyse	216
3.	Résultats de la phase qualitative	217
3.1.	Passage en revue des cartes de pratiques en rapport aux profils issus de l'enquête quantitative.....	217
3.1.1.	Profil 1 : les faibles usagers.....	221
3.1.2.	Profil 2 : les producteurs.....	221
3.1.3.	Profil 3 : les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté.....	222
3.1.4.	Profil 4 : les lecteurs motivés par l'amitié.....	222
3.1.5.	Profil 5 : les <i>likers</i>	223
3.2.	De la nécessité d'aller plus loin.....	224
3.3.	Retour sur la littérature : les modes de participation en ligne et l'engagement au sein de communautés de pratique	227
3.3.1.	La sphère des pratiques liées à l'amitié et celle des pratiques liées à l'intérêt (Ito et al.)	227

3.3.2.	La participation périphérique légitime à des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991).....	229
3.3.3.	La participation périphérique légitime à des communautés de pratique et la notion de compétence.....	233
3.4.	Analyse des entretiens à la lumière des théories des modes de participation en ligne et de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique.....	239
3.4.1.	Profil 1 : faibles usagers.....	239
3.4.2.	Profil 2 : les producteurs.....	247
3.4.3.	Profil 3 : Les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté	258
3.4.4.	Profil 4 : les lecteurs motivés par l'amitié.....	272
3.4.5.	Profil 5 : les <i>likers</i>	282
3.5.	Typologies des pratiques décrites dans les entretiens sur base des motivations	297
3.5.1.	Les pratiques liées à la sphère sociale de l'amitié	297
3.5.2.	Les pratiques au sein de sphères liées à des communautés d'intérêt	302
3.5.3.	Pratiques liées à l'interface entre la sphère de l'amitié et à la sphère de l'intérêt : la consultation et le partage d'actualités et d'opinions vers la communauté d'amis.....	305
3.5.4.	Pratiques non liées à la sphère de l'amitié ni à la sphère de l'intérêt : l'autopromotion... ..	305
3.6.	Inférer les compétences des individus d'après le récit de leurs pratiques.....	307
3.7.	Comparaison inter-profil, réorganisation et relations avec les compétences.....	309
3.7.1.	Rémy	312
3.7.2.	Florent.....	312
3.7.3.	Laurie.....	313
3.7.4.	Alizée.....	315
3.7.5.	Jeanne	316
3.7.6.	Marie	317
3.7.7.	Thomas.....	319
3.7.8.	Sarah	320
3.7.9.	Christian	321
3.7.10.	Claude.....	322
V.	INTERPRETATION DES RESULTATS	325
1.	Relations entre la diversité des usages et pratiques concernant les activités de réception et le développement de compétences médiatiques	326
1.1.	Pratiques <i>mainstream</i> et pratiques <i>de niche</i>	326
1.2.	La figure des <i>likers</i> et les compétences dans l'activité de navigation.....	328

2. Relations entre l'engagement dans les pratiques de production et le développement de compétences médiatiques.....	329
2.1. Relations entre les pratiques liées à l'amitié et le développement des compétences.....	329
2.2. Relations entre les pratiques liées à l'intérêt et le développement des compétences.....	330
2.2.1. La connaissance de l'objet	331
2.2.2. La connaissance du répertoire de la communauté	332
2.2.3. L'engagement mutuel	332
2.2.4. La figure de l'autopromoteur et le développement des compétences médiatiques.....	334
3. Conclusion des interprétations	336
VI. DISCUSSION FINALE	337
1 Inférer et observer des compétences en littératie médiatique	337
1.1 Les modèles autonomes et idéologiques de la littératie (médiatique).....	337
1.1.1 L'emploi du terme compétence dans le modèle idéologique de la littératie médiatique.....	338
1.1.2 Le caractère non observable de la compétence.....	339
1.1.3 Le caractère personnel de la compétence.....	340
1.2 Complexité et niveaux de la littératie médiatique.....	341
1.3 La mobilisation de ressources internes et externes et l'importance de tenir compte de la motivation	344
1.3.1 La mobilisation de ressources internes	344
1.3.2 La mobilisation de ressources externes.....	348
1.4 Peut-on toujours parler de compétences en littératie médiatique ?	350
2 Les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques	352
2.1. Observer l'utilisation, l'usage et/ou la pratique des médias ?.....	352
2.2. Usages médiatiques déclarés et pratiques réelles.....	353
2.3. Les apports de la recherche quant aux pratiques des réseaux sociaux numériques	353
2.3.1. Identification des usages et des pratiques des réseaux sociaux numériques	354
2.3.2. L'engagement médiatique dans des communautés d'intérêt n'est pas réservé qu'aux geeks	354
3 Les relations entre les pratiques sur les réseaux sociaux numériques et le développement de compétences en littératie médiatique.....	356
4 Conclusion de la discussion	358
VII. CONCLUSIONS.....	359
1. Démarche de recherche et résultats saillants	359
2. Apport du travail et perspectives.....	364
2.1. Perspectives pour la recherche en littératie médiatique	364

2.2. Perspectives dans les terrains de l'éducation aux médias.....	365
2.1. Perspectives de réflexions pour les politiques publiques.....	366
Bibliographie.....	367
Liste des annexes numériques	384

INTRODUCTION

1. De la nécessité de s'intéresser aux relations entre pratiques et compétences médiatiques.

1.1. Fracture numérique de premier et second degré

Depuis plus de 30 ans, les usages des nouvelles technologies suscitent nombre de questions et de réactions à la fois dans les communautés de chercheurs de différents domaines (e.g. sociologie, anthropologie, psychologie, communication), mais également au sein des communautés de concepteurs et des acteurs de terrain.

Au milieu des années 90, lors de la popularisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et plus particulièrement d'Internet, les chercheurs commencent à s'intéresser à comment les publics reçoivent, consultent et produisent ces nouveaux médias. Certains chercheurs et institutions montrent alors à quel point tous les individus ne sont pas égaux devant ces technologies. Il existe selon eux une fracture numérique d'ordre matériel entre les individus qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès à ces nouveaux médias.

Ainsi, aux Etats-Unis, le *National Telecommunications and Information Administration* établit, entre 1995 et 1999 quatre rapports intitulés « *Falling Through the Net* » dans lesquels ils font état de l'accès et de l'utilisation du téléphone, de l'ordinateur et d'Internet à travers la population américaine (National Telecommunications and Information Administration, 1995, 1998, 1999, 2000). A peine plus tard, en 2000, Erik Bucy publie les résultats d'une enquête débutée en 1999 qui traite de l'utilisation d'Internet en Caroline du Nord et dans l'Indiana (Bucy, 2000). De leurs côtés, Donna Hoffmann, Thomas Novak et Ann Schlosser étudient également l'accès des citoyens américains à Internet à travers des enquêtes par questionnaire menées à travers le territoire américain entre 1995 et 1998 (Hoffman et al., 2001). Ces différentes études révèlent que le revenu, le niveau de scolarité, l'âge et la structure familiale sont des facteurs susceptibles d'influencer l'accès et l'utilisation d'Internet et nourrissent la définition et la popularisation de la notion de *digital divide* (ou fracture numérique en français). À travers leurs rapports ou leurs études, ces acteurs s'adressent aux acteurs politiques et les invitent à repenser l'agenda politique afin de mettre en œuvre des actions qui garantissent une meilleure inclusion de l'accès à Internet. Les actions alors mises en œuvre de la part des politiques publiques sont de doter non seulement les ménages mais aussi certaines structures, comme l'école ou les bibliothèques, de plus d'équipements informatiques (Bolt & Crawford, 2000; National Telecommunications and Information Administration, 1998, 1999, 2000).

Au début des années 2000, les recherches qui s'intéressent à cette fracture numérique montrent toutefois que donner accès à un ordinateur et à une connexion Internet ne garantit pas une pratique efficace et efficiente des médias d'information et de communication chez tous les usagers. Internet s'étant grandement popularisé depuis 1995, il apparaît important, aux yeux de ces chercheurs, de s'intéresser aux aptitudes et aux usages des internautes, comme le mentionne Eszter Hargittai.

Most of the literature on the digital divide focuses on the differences between the haves and have nots of the digital age, that is, the differences among those who have access to the Internet and other communication and information technologies and those who do not, or the differences among those who use these media and those who do not. » [...] « Here, I argue that as the medium spreads to a majority of the population (NTIA, 2002), it is increasingly important to look at not only who uses the Internet, but also to distinguish varying levels of online skills among individuals. (Hargittai, 2002, p. 1-2)

Hargittai ainsi que d'autres chercheurs effectuent alors des études qui montrent que la fracture numérique n'est pas que matérielle, mais qu'il existe un second degré de fracture numérique (*second-level digital divide*) qui est d'ordre intellectuel et social : pour utiliser efficacement ces technologies, il faut avoir acquis certains types de compétences et de savoir-faire (DiMaggio et al., 2004; Hargittai, 2002, 2005; van Dijk, 2005). A son tour, l'acquisition de ces compétences peut dépendre de facteurs tels que l'âge, le niveau de revenu, le genre, le niveau d'éducation, la catégorie socio-professionnelle, la race, le réseau social, c'est-à-dire, les facteurs déjà rencontrés dans la fracture numérique de premier degré.

Alors que la fracture numérique de premier degré se focalise sur une classification binaire de ceux qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès aux technologies de l'information et de la communication, Hargittai montre, dans la conclusion de son article « *The Digital Divide and What To Do about it* », comment les technologies de l'information et de la communication peuvent couvrir des usages différents et plus ou moins diversifiés, en comparant notamment Internet et le téléphone. Les usages d'Internet ne sont en effet pas aussi limités que ceux du téléphone : Internet permet des possibilités très diverses et les usagers doivent l'utiliser de manière efficace et efficiente pour pouvoir bénéficier de toute sa potentialité. Hargittai propose dès lors au monde politique d'investir non seulement dans une politique d'accès, mais également dans une politique d'éducation et de développement des compétences relatives à Internet. Hargittai conclut qu'il faut pouvoir étudier et comprendre plus profondément cette fracture numérique du second degré. Elle souligne d'ailleurs, au même titre que d'autres chercheurs, l'importance de la résolution de cette fracture du numérique afin de lutter contre l'exclusion sociale et à tendre

vers une société dans laquelle tous les individus peuvent s'émanciper, une société qui tend davantage vers la démocratie et forme des citoyens actifs et critiques (Hobbs, 2010).

S'il est important, aux yeux des chercheurs qui travaillent sur le *digital divide*, d'étudier les facteurs qui dépassent le simple accès physique, la précision de ces facteurs reste néanmoins floue. Eszter Hargittai, par exemple, s'intéresse autant aux niveaux de compétences des internautes qu'à leurs usages. C'est ce que constate Jan van Dijk dans le second chapitre de son ouvrage *"The Deepening Divide"* : *"An elaborated framework for digital divide research is urgently needed, as current research suffers a lack of conceptual clarity and in-depth analysis"* (van Dijk, 2005, p. 9). van Dijk élabore alors un modèle cumulatif et rétroactif de quatre types d'accès successifs aux technologies de l'information et de la communication.

- 1) **l'accès motivationnel** : la motivation à utiliser les technologies ;
- 2) **l'accès matériel et physique** : la possession d'un ordinateur et d'une connexion à Internet, la permission de l'utiliser, etc. ;
- 3) **l'accès par les compétences** : la maîtrise de compétences à la fois techniques et informationnelles ;
- 4) **l'accès par les usages** : le nombre, la diversité et la complexité des usages des technologies.

Le modèle est cumulatif : selon van Dijk, il faut être motivé et accéder à un ordinateur et une connexion pour pouvoir utiliser celui-ci et développer des compétences qui vont permettre des usages plus ou moins complexes et diversifiés des technologies. Ces usages vont alors générer de nouvelles motivations. Le modèle est donc également rétroactif pour former ce que nous pourrions qualifier de « cercle vertueux des accès aux technologies ». Par ailleurs, si le modèle permet de mettre en évidence les différents facteurs à prendre en compte, il est également très mécaniste et linéaire et fait fi de tout contexte social à l'individu.

Quelques années plus tard, les chercheurs belges Périne Brotcorne et Gérard Valenduc reprennent, entre autres, les travaux de van Dijk, pour mettre en avant les différents facteurs qui peuvent influencer la fracture numérique.

L'accès aux TIC ne conditionne pas automatiquement leur usage effectif et encore moins leur usage autonome et efficace. Pour que cela soit possible, encore faut-il posséder les connaissances et compétences cognitives nécessaires (De Haan, 2004) - ou du moins s'en reconnaître les capacités (Bandura, 1997) – tout autant que pouvoir compter sur un support social pour faire face aux difficultés et développer des usages qui permettent de

négocier une position sociale valorisante au sein de la société (van Dijk, 2005). Par ailleurs, il faut aussi percevoir un quelconque intérêt ou utilité à utiliser les TIC pour en retirer un certain bénéfice (Selwyn, 2006). (Brotcorne & Valenduc, 2009, p. 50-51)

À travers cette citation, Brotcorne et Valenduc insistent sur les mêmes quatre points que van Dijk : l'accès physique et matériel (1), les connaissances et compétences (2), les usages (qui sont indissociables des cercles sociaux que l'on fréquente et de la position que l'on a au sein de ceux-ci) (3) et l'intérêt et la finalité à le faire, autrement dit, la motivation (4). Cependant, l'aspect cumulatif et successif n'est pas mentionné et il semblerait que les auteurs voient ces éléments comme une série de facteurs influençant de façon indépendante la fracture numérique.

Les auteurs désireux d'éclairer davantage la fracture numérique de second degré ont alors approfondi deux de ces facteurs : la diversité des usages et l'acquisition de niveaux de compétences. L'accès motivationnel, s'il est quelques fois associé à ces deux premiers facteurs, semble toutefois beaucoup moins étudié en tant que facteur clé du deuxième niveau de la fracture numérique. Nous y reviendrons.

En termes d'usages, Sonia Livingstone et Ellen Helsper (2007) se sont par exemple intéressées aux opportunités que prennent les jeunes en ligne, à la diversité de leurs usages. Elles ont ainsi interrogé les adolescents fréquentant Internet au moins une fois par semaine sur leurs activités parmi une série d'activités répertoriées (l'utilisation pour l'école, la recherche d'information, le jeu en ligne, la messagerie instantanée, le téléchargement de musique, la création de site web, etc.) Sur base des résultats, elles ont tenté de construire un modèle qui montre qu'être en ligne est un processus qui se développe par étape, qui inclut des utilisateurs qui ont des pratiques de plus en plus diversifiées. Livingstone et Helsper ont ainsi montré une relation entre la fréquence des usages des adolescents interrogés, la diversité de ces usages et leurs compétences : les adolescents qui vont le plus fréquemment et depuis le plus longtemps en ligne sont ceux qui saisissent le plus d'opportunités. Ce sont aussi ceux qui se déclarent les plus compétents.

De leur côté, Jan Steyaert et Jos De Haan (2001) puis, à leur suite, Jan van Dijk (2005) et son collègue Alexander van Deursen (van Deursen & van Dijk, 2010) ont approfondi les recherches sur les capacités des individus en ligne et montrent notamment que les *digital skills* et relatives à Internet ne sont pas toutes de même niveau. Ils affirment en effet qu'il existe 4 niveaux de compétences.

- **les compétences opérationnelles** : une série d'aptitudes de bases pour pouvoir utiliser Internet ;

- **les compétences formelles** : les capacités de navigation et d'orientation utiles pour naviguer sur Internet sans se perdre ;
- **les compétences informationnelles** qui consistent à retrouver une information et pouvoir en évaluer sa fiabilité ;
- **les compétences stratégiques** qui sont la capacité à utiliser Internet comme un moyen pour atteindre des objectifs particuliers. L'accent est mis sur les moyens que les utilisateurs mettent en œuvre pour parvenir à une solution aussi efficace que possible.

Dans ce modèle, les premiers niveaux de compétences numériques conditionnent les suivants : il faut avoir acquis les compétences opérationnelles et formelles pour pouvoir développer des compétences informationnelles et stratégiques.

Quelques-uns des chercheurs interrogeant la fracture numérique de second degré ont établi des liens entre les usages en ligne et le développement de capacités : certains auteurs ont pu démontrer que des variables liées à l'accès technologique (le nombre d'année d'expérience et la fréquence de pratiques numériques) pouvaient influencer certaines capacités opérationnelles et formelles de base : être capable de cliquer sur des liens hypertextes, être capable de naviguer sur un site sans se désorienter (Hargittai, 2005; Hargittai & Hsieh, 2010; Li & Ranieri, 2010; van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014), de nombreux chercheurs montrent toutefois que les individus qui ont ces capacités opérationnelles « basiques » ne présentent pas toujours de compétences de plus haut niveau, comme la prise en considération de dimensions telles que la source d'un texte, son contexte de production, l'audience visée, etc. qui permettent l'évaluation de l'information (Alkali & Amichai-Hamburger, 2004; Gui & Argentin, 2011; Hargittai & Hsieh, 2010; van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014). Parmi ces auteurs, van Deursen et van Dijk ainsi qu'Hargittai ont d'ailleurs clairement montré qu'il n'y avait pas de lien entre l'accès aux technologies (la fréquence et le nombre d'année d'expérience d'Internet) et l'acquisition de ces compétences informationnelles. Toutes ces recherches font abstraction du contexte dans lequel se trouve l'individu.

Notre recherche s'inscrit dans l'approche de cette seconde fracture du numérique et s'intéresse plus particulièrement aux facteurs qui dépassent l'accès physique : les usages et pratiques des individus, leur motivation et le développement de leurs compétences médiatiques.

Puisque la littérature ne semble pas témoigner de relations entre le développement de compétences de plus haut niveau et des variables principalement liées à l'accès technologique (le nombre d'années d'expérience et la fréquence des pratiques), notre attention se focalisera, à l'instar de Sonia Livingstone et Ellen Helsper sur la diversité des usages et pratiques en ligne et

leurs relations avec les compétences médiatiques. Dans ce cadre, nous étudierons également la motivation des individus à diversifier leurs pratiques et à saisir différentes opportunités en ligne. Nous tenterons aussi de tenir compte du contexte social dans lequel s’ancrent ces pratiques et ces opportunités, car il nous semble que celui-ci est peu pris en compte dans les études que nous avons citées.

1.2. Politiques publiques belges et fractures numériques

Depuis les années 90 jusqu’à aujourd’hui, nous pouvons donc observer l’évolution de la réflexion des chercheurs, à la fois sur les usagers des médias et le développement de compétences les concernant, mais également sur les enjeux sur lesquels interpeller les politiques publiques en cette matière. Nous proposons à présent de montrer comment les politiques publiques belges font face à cette question.

La Belgique est un état fédéral qui est composé de régions et de communautés. Les trois instances (le gouvernement fédéral, les régions et les communautés) disposent de pouvoirs décisionnels sur des compétences spécifiques. Nous proposons d’observer dans les trois sections qui suivent comment chaque pouvoir décisionnel belge francophone traite des questions qui nous occupent.

- A l’échelle nationale (Gouvernement fédéral)

En Belgique, la prise de conscience et la mise en œuvre d’actions visant à réduire la fracture numérique à l’échelle nationale et des pouvoirs publics a débuté en 2005 avec le lancement par le gouvernement belge du « *Plan national de lutte contre la fracture numérique* ». Les objectifs principaux de ce plan qui couvre les années 2005 à 2010 sont de réduire d’un tiers la fracture numérique belge (en démocratisant Internet et l’accès aux nouvelles technologies) (1) ; d’élaborer un baromètre de la fracture numérique (2) et de participer à l’effort européen en faveur de l’inclusion numérique (3) (Blanchart, 2010).

Les actions des politiques publiques pour tenter de résorber la fracture numérique de premier degré sont donc diverses. En ce qui concerne la fracture numérique de second degré, l’action majeure des politiques publiques belges en 2005 a été la création du label « Espace Public Numérique » (EPN), c’est-à-dire, la création de structures de proximité ouvertes à tous et équipées d’ordinateurs connectés à Internet. L’accent est mis non seulement sur l’accès, mais également sur l’apprentissage via la mise à disposition d’un accompagnement des individus et de divers types de formations.

L'élaboration et la mise en œuvre de ce plan ont été accompagnées et évaluées par une équipe de chercheurs de la Fondation Travail-Université de Namur, composée notamment de Gérard Valenduc et Périne Brotcorne. Au travers de rapports et d'articles scientifiques, ces deux chercheurs font le constat que la fracture numérique de premier degré semble en effet se résorber. Cependant, les constats sur la diminution de la fracture numérique de second degré semblent néanmoins plus mitigés. En effet, si la création d'EPN permet le développement de formations à l'informatique plutôt techniques et opérationnelles de base (qu'ils nomment compétences instrumentales), il semblerait que les compétences de plus haut niveau comme la prise en considérations de dimensions telles que l'auteur d'un média ou encore son contexte de production (qu'ils nomment compétences structurelles et stratégiques) soient beaucoup plus lacunaires (Brotcorne & Valenduc, 2009). Les chercheurs dressent alors une première fois (2009), puis une seconde fois (2013) une actualisation de ce plan, dans lequel ils proposent, entre autres, de s'attaquer davantage aux compétences numériques structurelles et stratégiques des citoyens notamment par la mise en place de projets transversaux et collectifs (Brotcorne & Valenduc, 2013).

Cette réactualisation de 2013 nommée « propositions pour un plan national e-inclusion horizon 2020 » ne sera pas mise en œuvre par le Gouvernement fédéral. Il semblerait en effet que la seule chose que le gouvernement fédéral belge ait conservé en termes de réduction de la fracture numérique, c'est le plan Digital Belgium. Ce plan est l'application, à travers le SPF Economie, de l'Agenda Numérique Europe 2020. La seule action de ce plan qui concerne les compétences des citoyens est la plateforme « DigitalChampions »¹, qui a pour projet de réunir des acteurs des pouvoirs publics, de l'enseignement et du secteur privé afin de mettre en place des initiatives pour que les citoyens améliorent leurs compétences numériques. Cependant, actuellement (janvier 2020), la plateforme ne propose qu'un ensemble très réduit de formations techniques, ainsi qu'un quizz.

- A l'échelle régionale : la Région wallonne

A l'échelle régionale, dans le cadre de la dynamique transversale du plan Marshall 4.0, dont l'axe 5 visait à soutenir l'innovation numérique, le plan *Digital Wallonia* 2015-2018 et à présent le plan 2019-2024 couvrent 5 thèmes : l'administration numérique, l'économie numérique, le secteur du numérique, le territoire numérique et enfin les compétences numériques. En matière de résorption de la fracture numérique, *Digital Wallonia* a instauré divers projets.

¹ <https://www.digitalchampions.be/digitalchampions/>

Premièrement, le projet Ecole Numérique qui consiste à « *fournir aux établissements scolaires du fondamental et du secondaire des équipements et des connexions de qualité pour promouvoir les usages du numérique, pour l'acquisition des compétences spécifiques du numérique et pour soutenir tous les autres apprentissages* » (Delacharlerie, 2020)

Deuxièmement, le développement d'un baromètre citoyens wallons concernant le numérique. À ce titre, si les premiers baromètres concernaient uniquement l'accès technologique des citoyens, nous devons souligner l'évolution du baromètre qui, ces dernières années, se focalise également sur les différents usages numériques des citoyens en considérant la diversité de ceux-ci. En outre, le Baromètre Citoyens 2019 s'intéresse également à une série de compétences déclarées des citoyens, qui vont de « *envoyer un message instantané via SMS, Messenger, WhatsApp* » à « *créer un petit programme informatique dans le langage de votre choix* » en passant par « *Installer un programme ou une application* » ou d'autres aptitudes. Les conclusions de cette étude parue le 16 octobre 2019 montrent que

La fracture numérique se transforme sans se réduire : l'indicateur de maturité numérique intégrant le sentiment de compétence et la diversité des usages Internet montre que 20% de la population de 15 ans et plus est clairement en situation de fracture numérique. 14% des Wallons n'ont qu'une maturité restreinte qui les met en situation d'utilisateurs faibles dans la société numérique actuelle. La réduction du nombre de personnes n'ayant aucun accès à Internet (9%) ne doit donc pas masquer les difficultés à comprendre et utiliser pleinement les outils numériques qui continuent à frapper une part importante de la population. (Delacharlerie & Raimond, 2019, p. 69)

Si nous pouvons constater l'évolution de la réflexion et observer la prise en considération de la fracture numérique de second niveau dans ce rapport, force est toutefois de constater que les compétences déclarées sont des capacités opérationnelles et formelles techniques. Aucune n'aborde la capacité à évaluer une information consultée ou à tenir compte de plusieurs dimensions dans la production. Les recommandations du rapport viennent d'ailleurs appuyer ce fait.

Il convient donc d'agir concrètement pour faciliter l'acquisition et le maintien des compétences numériques dans toutes les populations » [...] « il faut insister sur l'importance de la formation initiale et donc de l'école, dans le processus d'appropriation du numérique qui doit dépasser les compétences liées à la consommation de l'information pour favoriser celles débouchant sur la production de contenus nouveaux. (Delacharlerie & Raimond, 2019, p. 70-71)

Il semble ici y avoir une confusion entre les activités de consommation et de production d'une part et les dimensions informationnelle et technique des médias d'autre part. Les auteurs œuvrant pour l'Agence du Numérique semblent en effet induire que les compétences numériques amèneraient des compétences de production qu'ils semblent cantonner à la seule dimension technique. Les auteurs affirment en outre que l'acquisition de ces compétences devraient dépasser la consommation d'informations. Or il nous semble que pour pouvoir produire des contenus en situation pragmatique, il faut également penser son message et son audience, ce qui requiert d'autres compétences que les capacités opérationnelles et formelles techniques.

- *A l'échelle communautaire – la Fédération Wallonie-Bruxelles*

En 1993, le Ministre de l'Education et de l'Audiovisuel de la Communauté française (devenue aujourd'hui Fédération Wallonie-Bruxelles) charge l'ancien administrateur général de la RTBF, chaîne de télévision publique francophone, Robert Wangermée de constituer un groupe de réflexion en vue de se questionner sur l'éducation, les médias et la communication sociale. En 1994, Wangermée publie ainsi un rapport qui se voit suivi par la création du Conseil de l'Education aux Médias (CEM). Cet organe a pour mission de donner des avis au Gouvernement sur toute question relative à l'éducation aux médias et en particulier sur la définition des priorités en matière d'éducation aux médias et sur l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes de formation initiale et de formation continue à destination des enseignants.

Aujourd'hui, le CEM s'est mué en Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (CSEM) et ses missions ont évolué ainsi que ses préoccupations. S'il ne s'intéresse pas qu'au numérique, mais bien à tous les médias (e.g. la presse, le cinéma, le web), la création de cet organe porte une attention particulière au développement de compétences médiatiques sur base d'un cadre général qui traite non seulement des compétences techniques, mais également de la prise en considération des dimensions informationnelles et sociales du média (et dont nous reparlerons dans le cadre conceptuel). C'est donc une forme de réponse à la fracture numérique de second degré.

Le 9 mai 2019, le CSEM a publié une note intitulée « Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles : constats, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques », dressant ainsi un bilan des politiques communautaires en la matière. LE CSEM pointe le manque de moyens alloués à cet organe et aux actions qu'il coordonne, qui n'ont pas été revus depuis 2008, voire depuis 1995, alors que le CSEM s'est développé, tant dans les thèmes rencontrés (en regard de l'évolution des technologies), que dans les publics investis. Le

CSEM fait également le constat que les politiques publiques s'intéressent davantage à une éducation aux compétences numériques techniques et opérationnelles plus qu'à des aspects informationnels ou sociaux.

Par ailleurs, si le développement des nouvelles technologies a depuis quelques temps suscité l'intérêt des responsables politiques et scolaires, l'éducation au numérique ne peut pas se substituer à une éducation aux médias nécessairement plus large. Outre les dimensions proprement techniques (par exemple la maîtrise des langages informatiques), les usages médiatiques comprennent en effet des aspects communicationnels, culturels et sociaux évidents. Ceux-ci doivent faire l'objet d'une maîtrise raisonnée comme le montre le développement actuel des « réseaux sociaux » (Conseil Supérieur de l'Education aux Médias, 2019, p. 3).

Ainsi, une des recommandations qu'émet le CSEM est d'intégrer les compétences en éducation aux médias au projet « Ecole numérique » évoqué précédemment.

Après les élections de mai 2019, la Belgique s'est dotée d'un nouveau gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles constitué au mois de septembre. Les élus ont alors rédigé le plan communautaire 2019-2024 qui possède un chapitre spécifique sur les médias. Au sein de ce chapitre, une mesure vise à « *Pérenniser le financement d'une étude annuelle sur les nouveaux modes de consommation des médias audiovisuels en Fédération Wallonie-Bruxelles en collaboration avec le CSA* » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p. 45), c'est-à-dire, à s'intéresser aux usages des citoyens. Le gouvernement promet également, à travers une série de mesures, de se consacrer à

Développer la politique d'éducation aux médias et d'aide à la formation aux médias en partenariat avec diverses organisations (lapresse.be, RTBF, etc.) en vue de renforcer l'esprit critique de tout un chacun, de lutter contre la désinformation et de combattre les fake news. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019, p. 45)

Ces mesures concernent le renforcement de l'implication du CSEM, l'évaluation et l'adaptation du décret relatif à l'éducation aux médias et le renforcement des collaborations entre les acteurs de terrain.

- Bilan et constats

Il apparaît qu'à l'heure actuelle, la réaction de certaines politiques est toujours de tenter « d'abaisser la marche » de l'accès au monde numérique opérationnel et technique, afin que tous

puissent y entrer et en bénéficier. Par ces actions, il semblerait que ces politiques émettent encore et toujours le postulat que si les individus ont accès au monde du numérique et possèdent quelques compétences techniques, cela leur permettra de développer leurs compétences et leurs savoir-faire. Mais d'autres acteurs, comme le CSEM et d'autres associations belges qui œuvrent dans le milieu de l'éducation aux médias (e.g. Média Animation, Action Médias Jeunes) rappellent à juste titre que l'éducation aux médias numériques et l'appropriation de dimensions purement techniques ne peut se substituer à une éducation aux médias et à des dimensions plus larges de celui-ci. D'après le plan communautaire 2019, il semblerait que les politiques publiques belges commencent à prendre conscience de ces aspects, dans leurs promesses du moins.

2. Les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques

Nous avons montré au cours du premier chapitre la nécessité de dépasser la fracture numérique de premier degré et l'importance de s'intéresser aux facteurs de la fracture numérique de second degré, c'est-à-dire aux pratiques et usages médiatiques des individus en termes de diversité plutôt qu'en termes de facteurs liés à l'accès (fréquence et nombre d'année d'expérience) et leurs relations avec les compétences médiatiques des individus qui excèdent la dimension opérationnelle et technique.

Les réseaux sociaux numériques permettent une diversité très étendue de pratiques allant de l'échange au sein d'une messagerie à la production de publications pour un public spécifique, en passant par la consultation de contenus qui peuvent eux-mêmes être de nature très diverse. Ils constituent ainsi une série d'opportunités dont les individus peuvent se saisir pour consulter et communiquer. C'est pourquoi nous les avons choisis comme terrain de recherche.

Plus spécifiquement, nous nous intéressons aux pratiques des jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans. En effet, cette tranche d'âge correspond à la période d'entrée dans les études supérieures, dans la vie active ou dans la recherche d'un emploi. Ces trois situations ajoutées aux loisirs de certains individus (degré d'implication variable dans une activité associative) amènent ces derniers à produire des messages dans une variété de contextes sociaux plus étendue que des adolescents en classe secondaire.

À travers ce travail, nous aborderons donc plus spécifiquement la diversité des pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques. Ces jeunes adultes sont nés après 1990 et se situent donc dans la génération qualifiée de *digital native*, *net generation*, génération Y, ou d'autres surnoms, puisqu'ils ont fréquenté dès leur plus jeune âge les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Selon le « baromètre du numérique » réalisé par l'Agence du numérique en 2019, 87% des citoyens wallons de 15-29 ans utilisent les réseaux sociaux numériques. Selon cette étude, Facebook est le réseau social le plus utilisé par l'ensemble de la population (63%), suivi par Instagram (17%) et Snapchat (13%)

Ces statistiques nous confirment qu'une grande majorité des jeunes wallons utilisent les réseaux sociaux numériques et ce de manière très fréquente. Dans la presse, mais également au niveau des institutions scolaires et de l'opinion publique, cette utilisation est souvent dépeinte de façon négative ou du moins, interrogative : que font ces adolescents sur les réseaux sociaux numériques ?

N'est-ce pas trop chronophage ? Nombreux sont les articles de presse qui relatent les dérives et autres risques des réseaux socionumériques. Ces derniers décrivent souvent une perte de temps, induisant que ces plateformes ne développent pas d'opportunités ou de compétences, contrairement à « un bon livre », « une balade en forêt », ou toute autre activité « plus stimulante ».

Au vu de ce contexte, notre recherche a également pour objectif de tenter de nuancer ce parti pris et de comprendre les relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de compétences médiatiques (et notamment la capacité à l'esprit critique) et d'amener des pistes de réflexion éducative qui dépassent la crainte de risques encourus et les démarches protectionnistes mises en œuvre pour y répondre.

Ce travail a également pour but de contribuer à la réflexion menée au sein du réseau de l'éducation aux médias belge, intégré par de nombreux acteurs de terrain (e.g. le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias, les associations telles que Média Animation, Action Médias Jeunes). Nous nous inscrivons également dans la philosophie de ce réseau qui invite à

Ne pas systématiquement envisager les médias comme des problèmes qui ne mènent que vers des situations regrettables (cyber-harcèlement, sexting, « addiction » aux jeux vidéo, sentiment de mensonge généralisé dans les médias d'information...). Même si ces situations existent et posent question, l'idée [...] est surtout de considérer les médias comme des tremplins éducatifs à aborder dans une philosophie d'ouverture et du dialogue avec les jeunes.(Culot, 2017)

3. Objectifs de la thèse, question de recherche et hypothèses

Comme nous l'avons vu à travers cette première partie du travail, la communauté des chercheurs, l'opinion collective mais également les politiques publiques ont d'abord fait l'hypothèse qu'en offrant un accès à l'ordinateur et à Internet et en « baignant » les individus dans la technologie, ces derniers développeraient les compétences nécessaires pour utiliser le potentiel d'Internet et pourraient alors s'informer et s'exprimer dans une société médiatisée. Cette démarche mènerait vers une diminution de l'exclusion sociale, une émancipation et une participation de tous les individus dans une société qui serait alors plus démocratique.

Cependant, la littérature (sur laquelle nous ne manquerons évidemment pas de revenir à la suite de ce travail) a montré qu'il ne suffit pas que les individus aient accès aux technologies et les utilisent de manière régulière pour développer des compétences médiatiques qui dépassent la seule dimension technique et qui englobent des dimensions à la fois informationnelles et sociales du média. Si beaucoup de chercheurs parlent d'un second degré de la fracture numérique, certains parlent de plusieurs facteurs à distinguer au sein de ce second degré. Selon ces chercheurs, il serait pertinent de s'intéresser à la motivation des individus à utiliser les médias, à leurs usages (et à la diversité de ceux-ci) et aux différents niveaux de compétences médiatiques qu'ils acquièrent. L'étude de ces différents facteurs permettrait alors de comprendre le phénomène de manière plus complexe et nuancée. Ces mêmes chercheurs, ainsi que les acteurs de terrain, encouragent alors leurs politiques publiques respectives à actualiser l'agenda en ce sens.

Ce travail va donc s'intéresser à ce que font les individus, à leurs pratiques quotidiennes des médias, aux opportunités diverses qu'ils ont d'interagir sur le plan social et informationnel et aux compétences médiatiques qu'ils développent. Cet objectif peut alors se résumer dans la question de recherche suivante : *quelle relation peut-on observer entre la diversité des pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux et le développement de leurs compétences médiatiques ?*

Nous faisons donc l'hypothèse que la simple exposition aux médias socionumériques (telle qu'elle peut être mesurée en termes de fréquence ou de durée) ne développe pas les compétences médiatiques des jeunes adultes. En revanche, nous émettrons l'hypothèse que c'est la diversité des pratiques des jeunes adultes qui soutient le développement de ces compétences à analyser et à produire des contenus.

L'ambition de cette thèse est double : d'une part, nous tenterons, à travers les réponses d'un questionnaire en ligne et d'une phase quantitative, de pouvoir dresser des profils de pratiques et

compétences sur les réseaux socionumériques. D'autre part et dans un second temps, nous chercherons à comprendre de manière complexe et nuancée ces différents profils et leurs motivations à diversifier leurs pratiques sur les réseaux socionumériques par le biais d'entretiens et d'une phase qualitative.

Nous soulignons également à quel point cette thèse intervient à un moment opportun et entend réaffirmer l'importance de la prise en considération de dimensions qui excèdent ce que certains appellent « compétences numériques » et que d'autres ont nommé « compétences opérationnelles et formelles ». Ce travail a donc pour ambition sociétale de contribuer à la réflexion théorique sur les relations entre les facteurs de la fracture numérique de second degré, c'est-à-dire, les motivations, les usages et les compétences des individus concernant les médias. Il vise ainsi à apporter un appui intellectuel sur les facteurs à prendre en compte auprès des politiques publiques belges. Enfin, cette thèse entend faire bénéficier les acteurs de terrain d'un soutien théorique, en amenant des pistes de réflexions éducatives sur ce sujet.

4. Ancrage disciplinaire

Cette recherche s'inscrit dans le champ des sciences de l'information et de la communication. Discipline relativement jeune (reconnue en tant que section du Conseil National des Universités français en 1975), une des grandes caractéristiques des sciences de l'information et de la communication est que ses objets autant que ses méthodes sont issus de relations à d'autres champs de recherche : psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie, littérature, sciences de l'éducation, histoire, etc. (Lits, 2012). Et bien que la discipline se rapproche fortement d'autres disciplines des Sciences Humaines et Sociales, elle ne porte pas toujours le même regard sur ses objets.

En Belgique par exemple, les départements universitaires des sciences de la communication sont inscrits dans certains cas (c'est le cas de l'Université catholique de Louvain) dans une faculté de sciences économiques, politiques ou sociales et dans d'autres cas (à l'Université Libre de Bruxelles, ou à l'Université de Liège, notamment) dans une faculté de lettres. Cela entraîne des proximités d'équipes qui vont s'organiser autour de perspectives différentes. Ainsi, les sciences de l'information et de la communication se focaliseront davantage sur l'analyse de textes et de contenus si elle s'inscrit dans le champ de la philosophie et des lettres et davantage sur le point de vue de la réception et des usagers si elle s'ancre dans le champ des sciences sociales. Notre travail s'est développé au sein de l'Université catholique de Louvain et s'ancre donc dans la seconde perspective.

Notre ancrage disciplinaire et théorique s'est plus particulièrement établi au sein du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS) de l'Université catholique de Louvain. Ce groupe de recherche se focalise notamment sur les rapports entre médias et savoirs. Actuellement, nombreux sont les chercheurs du GReMS qui s'intéressent à la question des compétences en littératie médiatique à travers différents regards (compétences en littératie médiatique et compréhension des messages relatifs à la forêt, compétences en littératie médiatique et citoyenneté, compétences en littératie médiatique développée dans le contexte du télétravail). Pour étudier ces compétences en littératie médiatique, le GReMS, à travers ses travaux et au fil de séminaires, a développé et co-construit une réflexion à la fois sur la notion de compétence mais également sur le concept de littératie médiatique, sur lesquels nous allons revenir en détail dans la suite de ce travail. Le groupe de recherche s'inscrit au sein du centre de recherche en communication de l'UCLouvain et s'intéresse aux pratiques et usages médiatiques des individus. Plusieurs chercheurs du GReMS ont étudié différentes pratiques médiatiques des individus (e.g. jeux vidéo, pratiques d'écoute mobile, pratiques des travailleurs à distance, etc.) au sein de différents contextes (à l'école, à la maison, au travail).

De par ses préoccupations sur la relation entre médias et savoirs et sa réflexion au sujet de la littératie médiatique, le GReMS s'intéresse également au domaine de l'éducation aux médias et s'ancre de manière forte dans le réseau belge de ce domaine (accompagnement scientifique du master en éducation aux médias de l'Institut des Hautes Etudes des Communications Sociales (IHECS), intervention dans les groupes de recherche du Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (CSEM), etc.).

5. Structure de l'exposé

Ce travail s'articule autour de quatre parties distinctes.

Nous aborderons en premier lieu le cadre conceptuel, dans lequel nous approfondirons les concepts de littératie médiatique et de compétence pour nous pencher plus particulièrement sur un modèle spécifique de compétences en littératie médiatique. Nous nous focaliserons ensuite les notions de pratiques et d'usages et observerons les résultats d'études déjà menées sur les relations entre pratiques et développement de compétences médiatiques. Nous évoquerons alors la diversité des pratiques et les différentes dimensions qu'elle recouvre : la diversité d'activités (de réception et de production), la diversité informationnelle des contenus consultés et produits, la diversité sociale d'espaces et de rôles investis et enfin la diversité d'engagement au sein de ces pratiques. Enfin, nous présenterons et expliquerons la méthode générale de ce travail, qui combine une phase quantitative à une phase qualitative.

La seconde partie du travail est consacrée à la phase de recherche quantitative dans laquelle nous présenterons en premier lieu la méthode d'élaboration d'un questionnaire en ligne ainsi que l'élaboration d'un test de compétences en littératie médiatique. Nous reviendrons également sur le choix de notre échantillon. Nous évoquerons alors la passation du questionnaire en ligne et la récolte des réponses de 350 jeunes adultes belges. Nous présenterons ensuite l'analyse des résultats : les scores des individus au test, ainsi que l'analyse de leurs variables sociodémographiques et les résultats concernant leurs pratiques. Nous nous focaliserons ensuite sur les relations entre la fréquence des pratiques des jeunes adultes et leurs compétences, puis analyserons ensuite les relations entre la diversité des pratiques sur les réseaux sociaux et les résultats des jeunes adultes au test de compétences. Nous établirons une synthèse et une interprétation des résultats, pour réorienter notre hypothèse de recherche : il semble en effet que la diversité recouvre plusieurs dimensions dont il faut tenir compte et nous déciderons de nous focaliser sur la dimension de l'engagement au sein de différents cercles sociaux pour expliquer nos résultats et les affiner.

La troisième partie sera donc consacrée à la phase de recherche qualitative, au travers de laquelle nous avons interrogé un échantillon restreint d'individus ayant participé à l'enquête quantitative. Nous expliquerons en premier lieu pourquoi nous mobilisons une phase de recherche qualitative et présenterons la méthode utilisée pour élaborer et passer les entretiens. Nous exposerons ensuite les premiers résultats et montrerons comment ces derniers appellent un éclairage théorique complémentaire. Nous reviendrons alors sur des théories spécifiques qui traitent de la distinction entre les pratiques liées à l'amitié et les pratiques liées à l'intérêt et à

l'engagement au sein de communautés. Nous effectuerons une analyse des entretiens à la lumière de ces théories, ce qui nous permettra de mettre en exergue différents types de pratiques sur les réseaux socionumériques. Nous exposerons alors comment ces types de pratiques entretiennent des relations avec les compétences des individus.

Enfin, nous élaborerons dans la dernière partie l'interprétation des résultats des deux phases et montrerons comment l'engagement au sein de communautés de pratique, associé à une consultation de contenus et d'auteurs diversifiés est susceptible de contribuer au développement de compétences en littératie médiatique. Nous discuterons alors des différentes limites et apports de ce travail. Pour conclure, nous rappellerons les résultats saillants de la recherche et en tentant de montrer comment ces résultats peuvent développer des perspectives dans le domaine de la recherche, dans domaine de l'éducation et enfin, pour revenir à cette problématique, dans le domaine des politiques publiques d'éducation aux médias.

I. CADRAGE CONCEPTUEL

Comme nous l'avons largement évoqué en introduction de ce travail, nous allons nous intéresser aux relations entre les facteurs qui dépassent la fracture numérique de premier degré. Plus spécifiquement, nous nous focaliserons sur les usages et pratiques des réseaux socionumériques par les jeunes adultes et le développement de leurs compétences en littératie médiatique.

Pour ce faire, nous allons développer et aborder différents concepts et notions. L'idée est d'exposer dans cette partie du travail comment nous saisissons et mobilisons ces concepts et notions et comment nous les articulons pour dessiner la voie de ce que nous explorons.

Nous commencerons par aborder le concept de littératie médiatique en le situant par rapport à d'autres *literacies* puis en montrant sous quels angles la littératie médiatique a été envisagée et opérationnalisée à travers différents modèles et justifierons le choix d'un modèle matriciel pour continuer ce travail.

Dans un second temps, nous nous pencherons plus particulièrement sur les différents niveaux de la littératie médiatique conceptualisés au sein de théories et mis en œuvre à travers des tests. Nous montrerons alors pourquoi il est nécessaire de faire appel au concept de compétence pour étudier la littératie médiatique.

Le troisième chapitre de ce cadrage conceptuel s'intéressera donc à la notion de compétence. Tout d'abord nous verrons comment elle a été conceptualisée par les chercheurs dans le domaine de la pédagogie. Nous verrons alors comment la littératie médiatique peut s'envisager au sein de deux modèles d'apprentissage distincts.

Nous nous intéresserons ensuite aux relations entre les pratiques/usages médiatiques et le développement de compétences. Pour ce faire, nous clarifierons d'abord les notions d'utilisation, d'usage et de pratiques. Nous verrons ensuite comment les chercheurs, principalement dans le domaine de la littératie médiatique, ont évalué les relations entre d'une part, les usages médiatiques et les compétences en littératie médiatique et d'autre part, entre les pratiques médiatiques et les compétences. À ce titre, nous reviendrons sur les notions de fréquence et de diversité des pratiques médiatiques que nous avons déjà soulevées en introduction de ce travail et entreprendrons de caractériser la diversité des usages et pratiques médiatiques.

Nous justifierons en cinquième point le choix de notre terrain de recherche : les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et définirons ce dernier.

Nous tenterons, en guise de synthèse, d'articuler les différents concepts pour présenter et préciser la question de recherche et les hypothèses de ce travail.

Enfin, nous présenterons la méthode générale issue des différentes réflexions de ce cadrage conceptuel.

1. La littératie médiatique

Le concept de littératie médiatique est au cœur de notre travail. Dans cette partie, nous aborderons premièrement, de manière historique, comment on s'est intéressé à la littératie médiatique des individus et comment celle-ci se distingue de la littératie informationnelle (*information literacy*) et de la littératie numérique (*digital literacy*). Nous parcourrons ensuite plusieurs modèles de la littératie médiatique et verrons comment ils s'intéressent à des activités et à des dimensions des médias. Nous synthétiserons ensuite les différents travaux pour adopter notre propre positionnement de recherche.

1.1 Qu'est-ce que la littératie médiatique ?

La littératie médiatique signifie littéralement la capacité à lire et écrire les médias. La préoccupation des chercheurs concernant l'attitude des individus face aux médias n'est pas neuve. Les premières théories de la communication élaborées au cours des années 1940 (e.g. la théorie mathématique de la communication de Shannon et Weaver, ou le modèle de la communication de Lasswell) considèrent la communication à l'aune d'un modèle linéaire de transmission de message entre un émetteur et un récepteur. Mais dès la fin des années 40, Norbert Wiener propose, à travers des travaux sur la cybernétique (Wiener, 1948), de prendre en considération différents éléments de la communication et notamment la notion de rétroaction : dans toute situation de communication interpersonnelle, le récepteur réagit et donne une réponse à l'émetteur.

Cette prise en considération du récepteur permet alors de mettre en avant que l'utilisateur n'est pas passif, il reçoit le message, l'analyse, l'interprète et y réagit. À cette époque et avec l'arrivée croissante des médias de masse (presse, radio, télévision), de nombreux courants proposent d'étudier plus spécifiquement la réception des médias. L'enjeu d'étudier comment les individus comprennent les médias, les interprètent, les analysent et les produisent eux-mêmes devient un sujet de recherche dans plusieurs domaines anglo-saxons : les théories de la réception en lecture, les *cultural studies*, les théories de l'information et de la communication (Hobbs, 2006). Trois concepts issus de ces domaines sont associés à l'étude des capacités des individus à manipuler les médias : l'*information literacy*, la *digital literacy* et la *media literacy*. À travers son article « *Multiple Visions of Multimedia Literacy : Emerging Areas of Synthesis* » (Hobbs, 2006), Renée Hobbs décrit et tente de montrer comment ces notions se situent les unes par rapport aux autres.

La littératie informationnelle, ou *information literacy*, a été définie par l'*American Library Association* comme les capacités nécessaires à l'individu pour reconnaître ses besoins

d'information et les capacités à localiser, évaluer et utiliser l'information. L'accent est ici porté sur les compétences métacognitives et la pensée critique de l'individu à évaluer la qualité, l'authenticité et la crédibilité d'une information. Mais certains auteurs ont critiqué cette notion. En effet, Hobbs explique qu'en 2000, Lankshear, Snyder et Green argumentent que l'*information literacy* évite de parler de la manière dont la signification est construite à travers l'interprétation que font les individus du message. Une seconde critique émise par Kapitzke en 2003 se focalise sur le fait que l'*information literacy* met davantage l'accent sur la recherche de données pour défendre un argument et semble omettre de reconnaître que l'information et le savoir sont aussi des produits des pratiques culturelles (Hobbs, 2006).

Soucieux de relier la pensée critique de la littératie informationnelle avec les nouveaux modes de communication en ligne, Gilster propose de parler de ***digital literacy*** comme les aptitudes nécessaires pour comprendre et évaluer une diversité de ressources numériques. Les compétences de la *digital literacy* se focalisent sur la recherche sur Internet, la navigation hypertextuelle, la construction de connaissance et l'évaluation de contenus (Koltay, 2011). Bien que portant sur des formats numériques, la focale reste centrée sur les capacités à trouver et à évaluer la qualité d'une information.

Le concept de ***media literacy*** a puisé ses influences dans les initiatives éparses d'éducateurs et dans les travaux de recherche s'intéressant aux pratiques scolaires des enfants et des adolescents dans leur analyse critique des médias de masses. Le concept trouve également ses racines dans les travaux de chercheurs en information et communication s'intéressant aux théories de la réception (Hobbs, 2006). Plusieurs exemples peuvent être cités : à la fin des années 80, Len Masterman, professeur en Angleterre, publie l'ouvrage *Teaching the Media* (Masterman, 1985) au travers duquel il développe la thèse que le média est un construit, qui donne à voir des représentations, créées à partir de techniques utilisées pour attirer l'attention par des auteurs avec une intention précise (Jolls & Wilson, 2014). En France, les travaux de Geneviève Jacquinot sur les relations entre les élèves, leurs professeurs et leur réception de l'audiovisuel et plus particulièrement de la télévision (Jacquinot, 1986) témoignent également de la prise de conscience de plus en plus importante de l'effet des médias sur leur public. En 1993, l'Aspen Institute organise aux Etats-Unis une conférence nationale dans le but de s'accorder sur une définition, une approche et un cadre commun de la *media literacy*. Le concept de media literacy est ainsi défini comme la capacité à accéder, à analyser, à évaluer et à communiquer des messages dans une variété de formats (Aufderheide & Firestone, 1993, p. XX).

Parallèlement à cela, les travaux de James Anderson en 1988 sur la définition d'un média nous procurent un élément pertinent supplémentaire. Anderson définit le média comme « *une activité*

distincte qui organise la réalité en textes lisibles en vue de l'action » (Anderson, 1988, p. 11). Cette définition a l'originalité d'entrevoir le média non comme une technologie, mais comme une activité humaine. Ainsi, si l'objet technologique possède bien un potentiel médiatique, « *ce dernier ne se réalise que lors d'une activité sociotechnique impliquant une instance réceptrice, un public réel et des pratiques de réception* » (Peraya, 1998). Cette activité organise la réalité : elle influence notre compréhension et notre connaissance à travers des représentations qu'elle nous donne à voir. Enfin, cette activité organise la réalité en textes lisibles, c'est-à-dire, en image, ou objet matériel qui « *demande un effort de la part du récepteur pour construire et achever le sens à partir des textes* » (Anderson, 1988, p. 11).

Si l'*information literacy* et la *digital literacy* mettent davantage l'accent sur la recherche d'information, l'analyse et l'évaluation de celle-ci (qu'elle soit numérique ou non), la *media literacy* est conçue de manière plus large, à partir d'une activité de communication : la compréhension, l'interprétation et les effets des messages dans l'espace social, ainsi que leur production. Certains auteurs ou institutions politiques associent même ces termes entre eux afin de faire converger des domaines différents. C'est le cas à l'UNESCO, où on utilise le terme de *Media and Information Literacy* (UNESCO, 2013), ou encore de Renée Hobbs, qui emploie le terme de *Digital and Media Literacy* (Hobbs, 2010).

Si elle emprunte parfois des détours par l'*information* ou la *digital literacy* pour faire montre d'éléments particulièrement pertinents, notre recherche porte sur les réseaux socionumériques et s'inscrit principalement dans le domaine de l'éducation aux médias et de la *media literacy*.

1.2 Les activités et dimensions de la littératie médiatique

La littératie médiatique n'a pas fait l'objet d'une seule définition. Nombreux sont les auteurs et les institutions qui se sont intéressés à ce concept. Nous allons tenter dans la section qui suit de faire état des nombreuses conceptions de la littératie médiatique en les discutant sur deux aspects : d'une part, les activités de la littératie médiatique, ce que les individus devraient être capables de *faire* avec les médias et d'autre part, les dimensions qu'elle recouvre, c'est-à-dire les différents angles sous lesquels les individus peuvent considérer les médias. Nous verrons en effet que certains auteurs ont tenté d'établir des référentiels ou typologies en se focalisant sur l'un ou l'autre aspect tandis que d'autres auteurs ont réalisé des convergences entre les éléments. En conclusion de cette partie, nous identifierons et justifierons le cadre à adopter au sein de cette recherche.

1.2.1. Les activités que recouvre la littératie médiatique et sa finalité

Le concept de littératie médiatique a été étudié par de nombreux auteurs qui ont proposé diverses définitions du concept, mettant en avant une variété d'activités à développer autour des médias. Sans les citer toutes, nous proposons ici de parcourir quelques définitions et modèles qui présentent des éléments pertinents à l'élaboration de cette recherche.

Comme nous l'avons déjà énoncé plus haut, la définition la plus commune et la plus citée de la littératie médiatique se trouve dans le rapport écrit de la *National Leadership Conference on Media Literacy* qui a eu lieu en 1992. Dans ce rapport, la *media literacy* est décrite comme « *the ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a variety of forms* » (Aufderheide & Firestone, 1993, p. xx). La notion d'**accès** réfère ici à la capacité technique et intellectuelle d'accès aux médias (e.g. avoir accès à un ordinateur et en connaître les manipulations de base). La notion d'**analyse** réfère à la capacité à lire et à comprendre un message en le déconstruisant. L'**évaluation** peut se présenter comme la capacité à émettre un jugement critique sur un contenu médiatique (e.g. évaluer la source d'une information). Enfin, la **communication** consiste à écrire et diffuser des messages à autrui. Cette définition a été reprise par de nombreux auteurs du domaine. Elle a souvent fait l'objet de quelques modifications, ajouts ou compléments.

Ainsi, Kellner et Share ajoutent à ces activités la finalité de la littératie médiatique, qui est de pouvoir participer pleinement à la société : "*Media literacy involves gaining skills and knowledge to read, interpret, and produce certain types of texts and artifacts and to gain the intellectual tools and capacities to fully participate in one's culture and society*" (Kellner & Share, 2005, p. 369)

Silverblatt et Eliceiri définissent de leur côté la littératie médiatique comme "*a critical-thinking skill that enables audiences to decipher the information that they receive through the channels of mass communications and empowers them to develop independent judgments about media*" (Silverblatt & Eliceiri, 1997, p. 48). L'accent est ici mis sur la déconstruction de l'information, son analyse et le jugement critique de son lecteur.

Renee Hobbs s'appuie, en 2010, sur la définition proposée par Aufderheide et Firestone (1993) et propose une définition plus complète de la littératie médiatique.

*We define Digital and Media literacy as **a constellation of life skills that are necessary for full participation** in our media-saturated, information-rich society. These include the ability to do the following:*

- *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* (Hobbs, 2010, p. viii)

Dans cette définition, Hobbs propose différents types d'activités qui visent également la finalité de participation à une société de l'information toujours plus riche de contenus. Ces activités se décomposent en plusieurs sous-activités : par exemple, l'accès recouvre la localisation et le partage du matériel, ainsi que la compréhension des informations ; l'analyse de messages comprend l'identification d'une série d'éléments et l'évaluation de la qualité de l'information. Certaines des activités mentionnées incluent l'identification de certains angles sous lesquels analyser le média : par exemple, l'analyse du message se compose de l'identification de son auteur, des intentions et du point de vue de celui-ci. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante.

Dans les années 2000, la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO), au départ de la multiplication des littératies (informationnelle, numérique, médiatique) a réuni un groupe de travail pour penser ces questions. Dans leur rapport, les chercheurs utilisent alors le concept de *media and information literacy* qui se définit comme

A set of competencies that empowers citizens to access, retrieve, understand, evaluate and use, to create as well as share information and media content in all formats, using various tools, in a critical, ethical and effective way, in order to participate and engage in personal, professional and societal activities. (UNESCO, 2013, p. 29)

À travers ces quelques définitions, nous pouvons mettre en exergue trois éléments qui semblent caractériser la littératie médiatique.

Premièrement, dans plusieurs définitions, la littératie médiatique entend développer les compétences des individus avec une finalité bien précise : la pleine participation et l'engagement

au sein de notre société. Certaines définitions parlent même d'*empowerment*, donc de l'octroi d'un pouvoir d'action à des individus ou à des groupes au sein de la société avec une visée émancipatrice (Bacqué & Biewener, 2013). Nous reviendrons sur les notions d'engagement et de participation à la suite de ce travail.

Le deuxième élément qui caractérise la littératie médiatique est qu'elle se définit comme une série de compétences et connaissances utiles au développement de différentes activités.

- l'accès, qui recouvre à la fois l'accès physique aux technologies et aux ressources, mais également l'accès intellectuel : selon Hobbs, il s'agit de pouvoir utiliser les technologies pour trouver des informations, les comprendre et les partager (Hobbs, 2011) ;
- les activités de réception : la lecture, l'analyse ou la déconstruction du message en plusieurs dimensions, son interprétation et son évaluation ;
- les activités de production : la création, la diffusion et le partage de productions médiatiques.

La question de l'accès physique aux technologies (par exemple, le fait de posséder un ordinateur et une connexion) a déjà été discutée dans l'introduction de ce travail. Pour rappel, notre travail n'interroge pas la fracture numérique de premier degré mais s'intéresse aux compétences et aux pratiques des individus. Nous ne traiterons donc pas de l'accès physique aux technologies dans ce travail. La notion d'accès ne recouvre toutefois pas que l'accès physique. Si Hobbs affirme que la notion d'accès recouvre à la fois l'accès physique et intellectuel, d'autres auteurs placent l'accès intellectuel dans les activités de réception : le fait de trouver des informations et de les comprendre recouvre en effet des activités de navigation et d'analyse incluses dans les activités de réception (Fastrez & De Smedt, 2012).

Enfin, le troisième élément qui caractérise la littératie médiatique et sur lequel certains auteurs mettent l'accent est la prise en compte de différentes dimensions du média (le message, l'auteur, ses intentions), qui est étroitement liée à l'évaluation de l'information et au développement d'un esprit critique. Nous reviendrons plus tard sur le développement de l'esprit critique (section 2.1) et nous proposons dans la section suivante d'approfondir les dimensions de la littératie médiatique.

1.2.2. Les dimensions que recouvre la littératie médiatique

Si la littératie médiatique recouvre certaines activités qui concernent les médias, elle recouvre également plusieurs dimensions de ceux-ci, c'est-à-dire plusieurs angles, plusieurs manières d'aborder ces derniers. La section qui suit dresse un inventaire des dimensions abordées non

seulement par les chercheurs qui ont tenté de définir la littératie médiatique, mais aussi et surtout par des chercheurs qui ont élaboré des cursus d'éducation aux médias, en vue de développer la littératie médiatique de leurs élèves/étudiants.

Les travaux de Len Masterman sur l'éducation aux médias ont inspiré de nombreux chercheurs en Europe et outre-Atlantique (Jolls & Wilson, 2014). Masterman a développé un modèle dans lequel il conçoit que tous les médias sont des construits à analyser et propose alors une série de dimensions qui questionnent des aspects différents, mais complémentaires de ces derniers. (Masterman, 1985)

En 1989, chez nos collègues anglais, le département éducatif du *British Film Institute* a collaboré avec le *Primary Working Party* afin de proposer un curriculum d'éducation aux médias dans l'enseignement primaire en Grande-Bretagne. S'inspirant des travaux de Masterman, ce curriculum propose de s'intéresser à six dimensions des médias (Bazalgette, 1989, p. 20).

- **les producteurs** : cette dimension regroupe plusieurs dimensions que les élèves en fin de cycle devraient être capables d'identifier :
 - o l'auteur, ou l'organisation qui a produit le texte (la notion de texte est ici prise au sens large et inclut toute forme médiatique : une image, une vidéo, un texte écrit, etc.) ;
 - o le contexte de production (les différents rôles dans le processus de production, le contexte économique et culturel) ;
 - o les intentions du/des producteur(s).
- **les catégories** : il s'agit de pouvoir identifier les différents médias (e.g. télévision, radio, cinéma) ainsi que ses différents formats et genres (documentaire, publicité, sciences fiction, *soap opera*, etc.) et toute autre caractéristique des médias pouvant donner lieu à une catégorisation pertinente ;
- **les technologies** : cette dimension couvre les éléments techniques que les élèves en fin de cycle doivent pouvoir identifier et utiliser. Elle englobe plus particulièrement la capacité à identifier les caractéristiques techniques de chacune des technologies et être capable d'identifier les différences qu'elles apportent dans une production ;
- **les langages** : il s'agit ici de pouvoir identifier les codes et les conventions contenues dans un message, ainsi que les structures narratives, pour montrer comment le message produit du sens ;
- **les publics** : les élèves doivent être capables d'expliquer à la fois comment les publics sont identifiés, construits, comment on s'adresse à eux et comment on les atteint mais

aussi comment les publics trouvent, sélectionnent, consomment et réagissent aux textes reçus ;

- **les représentations** : enfin, il s'agit dans cette dimension de pouvoir identifier les relations entre les productions médiatiques et leur contexte sociétal et culturel et plus particulièrement de pouvoir identifier les stéréotypes et leurs conséquences.

Ces six dimensions de l'éducation aux médias ont rencontré un certain succès auprès des praticiens de l'éducation aux médias et notamment en Belgique, où le modèle a été longtemps utilisé dans l'enseignement, en formation initiale et continuée. Les six dimensions ont également structuré le rapport du Conseil de l'Education aux Médias belge (Wangermée, 1995).

Mais comme nous l'avons indiqué, les travaux de Masterman ont également inspiré les chercheurs et praticiens Outre-Atlantique. Jolls et Wilson (2014) retracent ainsi les origines des *core concepts* de la littératie médiatique : en 1987, aux Etats-Unis, Barry Duncan et l'*Association for Media Literacy* (AML) se basent sur l'ouvrage de Masterman pour établir le modèle des *Eight Key Concepts for Media Literacy*, afin de fournir un modèle théorique commun aux enseignants canadiens. Ce modèle regroupe huit dimensions.

1. tous les médias sont des construits ;
2. les médias construisent la réalité ;
3. les publics négocient le sens du média ;
4. les médias ont des implications commerciales ;
5. les médias contiennent des messages idéologiques ou contenant des valeurs ;
6. les médias ont des implications politiques et sociales ;
7. la forme et le contenu sont inhérents aux médias ;
8. chaque medium a une forme unique esthétique.

En 1993, au Canada, Elizabeth Thoman, fondatrice du *Center for Media Literacy* (CML), se base elle aussi sur les travaux de Masterman et sur les *Key Concepts* de Duncan et de l'AML. Elle construit un modèle se basant sur cinq dimensions, en insistant sur le fait que la littératie médiatique est basée sur un principe d'investigation. Elle émet alors l'idée d'accompagner les *Key Concepts* par des questions relatives à ces concepts (ou dimensions). C'est le CML qui publiera alors les travaux de Thoman en 1995, à travers un curriculum intitulé *Beyond Blame : Challenging Violence in the Media*.

Keyword	Five Core Concepts	Five Key Questions
#1 Authorship	All media messages are "constructed."	Who created this message?
#2 Format	Media messages are constructed using a creative language with its own rules.	What creative techniques are used to attract my attention?
#3 Audience	Different people experience the same media message differently.	How might different people understand this message differently from me?
#4 Content	Media have embedded values and points of view.	What lifestyles, values and points of view are represented in; or omitted from, this message?
#5 Purpose	Most media are organized to gain profit and/or power.	Why is this message being sent?

Tableau 1 : modèle des cinq concepts et questions clé du Center for Media Literacy

Ce modèle est accueilli avec beaucoup d'enthousiasme au Canada et aux États-Unis, où il est largement repris par des chercheurs et praticiens de l'éducation aux médias (Fingar & Jolls, 2013; Kellner & Share, 2005).

Steven Funk, Douglas Kellner et Jeff Share (2016) ont également élaboré un modèle en articulant le modèle des cinq concepts et questions clés du CML avec le domaine de la pédagogie critique. Il en ressort une formulation de six questions.

1. *Who are all the possible people who made choices that helped create this text?*
Social Constructivism: all information is co-constructed by individuals and/or groups of people who make choices within social contexts.
2. *How was this text constructed and delivered/accessed?*
Languages / Semiotics: each medium has its own language with specific grammar and semantics.
3. *How could this text be understood differently?*
Audience / Positionality: individuals and groups understand media messages similarly and/or differently depending on multiple contextual factors.
4. *What values, points of view, and ideologies are represented or missing from this text or influenced by the medium?*
Politics of Representation: media messages and the medium through which they travel always have a bias and support and/or challenge dominant hierarchies of power, privilege, and pleasure.
5. *Why was this text created and/or shared?*
Production / Institutions: all media texts have a purpose (often commercial or governmental) that is shaped by the creators and/or systems within which they operate.

6. *Whom does this text advantage and/or disadvantage?*

Social Justice: *media culture is a terrain of struggle that perpetuates or challenges positive and/or negative ideas about people, groups, and issues; it is never neutral.*

(Funk et al., 2016, p. 7-8)

Pour synthétiser, nous pouvons avancer que les principaux modèles de la littérature médiatique que nous avons exposés s'intéressent aux dimensions suivantes du média.

- son contenu, sa thématique ;
- les langages et représentations qu'il mobilise ;
- son format, son genre (comment peut-il être catégorisé ?) ;
- les techniques utilisées pour le produire ;
- ses producteurs, sources ou auteurs ;
- les intentions de ces producteurs ;
- les publics récepteurs et les effets du média sur ces publics.

Ces dimensions s'ancrent principalement dans deux courants théoriques. Certaines de ces dimensions s'ancrent largement dans le domaine de la **sémiotique** : les médias sont construits à l'aide d'un ensemble de signifiants, pour renvoyer ou référer à quelque chose, un signifié : le message, la thématique (par exemple, la représentation photographique d'un chien). L'ensemble de signifiants est agencé sous une forme matérielle (des formats, des genres médiatiques) et est construit grâce à la mobilisation de différents langages et représentations. Au sein de ces dimensions, c'est donc la mobilisation de la sémiotique qui va aider à la déconstruction du média.

D'autres dimensions, en revanche font plutôt appel aux **modèles pragmatiques de la communication** : tout média prend place dans un contexte social et culturel auquel il contribue : il est produit par un ou plusieurs auteurs qui a/ont des intentions précises et qui vise(nt) un public spécifique. Ce média produit également des effets variables. En d'autres termes, le média est produit par un émetteur dans le but de modifier les représentations d'un ou plusieurs récepteurs.

Toutes ces dimensions sont interconnectées : par exemple, l'émetteur conçoit un message en utilisant des codes et langages spécifiques pour atteindre une audience spécifique.

1.3 L'adoption d'un modèle matriciel de la littératie médiatique : la littératie médiatique au croisement des activités et des dimensions

Les deux sections précédentes montrent comment la littératie médiatique a été abordée, non seulement en tant qu'activité, mais également en termes de dimensions. Certains des auteurs cités précédemment combinent parfois ces deux éléments, sans que cela soit formalisé comme tel. C'est notamment le cas de Renee Hobbs (Hobbs, 2010).

Thierry De Smedt et Pierre Fastrez ont élaboré en 2012 un cadre matriciel des compétences en littératie médiatique en recoupant quatre types d'activités avec trois dimensions par lesquelles les médias peuvent être analysés (Fastrez, 2010; Fastrez & De Smedt, 2012). Les quatre types d'activités sont les suivants.

- **la lecture** : décoder, analyser, comprendre et évaluer des contenus médiatiques ;
- **l'écriture** : créer et diffuser des messages à autrui ;
- **la navigation** : rechercher (quelque chose de spécifique) ou explorer (de manière ouverte) une multitude de documents ;
- **l'organisation** : catégoriser à l'aide de typologies ad hoc plusieurs médias.

Ces quatre types d'activités proviennent d'une double dichotomie : celle centrée sur la réception ou la production de médias et celle centrée sur un média unique ou une collection de médias.

	<i>Réception...</i>	<i>Production...</i>
<i>... d'un média</i>	Lecture	Ecriture
<i>... d'une collection de médias</i>	Navigation	Organisation

Tableau 2 : les quatre activités de la littératie médiatique (Fastrez et De Smedt, 2012)

Les auteurs croisent ces quatre types d'activités avec trois dimensions sous lesquelles peuvent être envisagées le média.

- **la dimension informationnelle**, qui relève surtout des aspects sémiotiques du média : ce à quoi renvoie le message (le contenu, la thématique), sa forme matérielle (ses formats et genres) et les langages et représentations qu'il véhicule ;
- **la dimension technique**, qui recouvre le fonctionnement technique des médias, leur interface et comment les agencer dans un univers médiatique complexe ;
- **la dimension sociale**, qui reprend les aspects pragmatiques que nous avons exposés ci-avant tels que les auteurs/producteurs du média, leurs intentions, les publics

destinataires. En bref, le contexte social et culturel au sein duquel le média est produit et les relations qu'il suscite.

Le croisement des quatre activités aux trois dimensions des médias peut être représenté au sein de la matrice des compétences en littératie médiatique (tableau 3).

Activité...	dimension informationnelle	dimension technique	dimension sociale
... de lecture			
... d'écriture			
... de navigation			
... d'organisation			

Tableau 3 : la matrice des compétences en littératie médiatique (Fastrez et De Smedt, 2012)

Dans des travaux antérieurs à cette recherche, nous nous sommes principalement basée sur les travaux de ces auteurs pour élaborer une évaluation des compétences en littératie médiatique d'étudiants inscrits dans un master d'éducation aux médias (Fastrez et al., 2016; Tilleul et al., 2015a). Cela nous a permis de délimiter, au sein des dimensions informationnelle, technique et sociale, des sous-dimensions plus spécifiques, que nous avons pu rencontrer dans les cadres conceptuels abordés précédemment dans ce travail.

La dimension informationnelle regroupe ainsi les sous-dimensions suivantes.

- le contenu, la thématique du média (de quoi parle le média ?) ;
- les langages et représentations (comment le média représente-t-il la réalité, avec quels langages, stéréotypes ?) ;
- la forme-objet (comment le média, en tant que système de signes, renvoie-t-il à un format, un genre médiatique ?).

La dimension technique regroupe la prise en considération des techniques sous-tendant la production des médias et la qualité technique de ceux-ci.

Enfin, la dimension sociale regroupe trois sous-dimensions.

- l'auteur, la source du média et son contexte de production ;
- les intentions de l'auteur ;
- le public destinataire.

Pour ce travail de recherche, nous retenons cette conception des compétences en littératie médiatique et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, la matrice permet d'identifier et d'articuler de manière claire et structurée les différents éléments des définitions abordés jusqu'à présent, dans des catégories précises.

Ensuite, si ces catégories sont identifiées clairement, la matrice n'est pas pour autant considérée comme une grille dans laquelle il y aurait « des cases de compétences » à développer individuellement (par exemple, la lecture informationnelle, la navigation sociale) Au contraire, les individus qui développent des compétences en littératie médiatique sont capables d'établir des relations entre les différentes dimensions du média et c'est même en considérant plusieurs dimensions qu'il fait preuve d'esprit critique (Fastrez & Philippette, 2017). Pierre Fastrez et Thibault Philippette, sur base des travaux de Mira Feuerstein (Feuerstein, 1999), affirment que la pensée critique est liée non seulement à la « *capacité réflexive sur ses propres processus de pensée* » mais également qu'elle « *permet l'articulation de perspectives multiples face à des problèmes multidimensionnels* » (Fastrez & Philippette, 2017, p. 90). Les auteurs montrent ainsi comment, en articulant deux à deux les dimensions informationnelles, techniques et sociales, l'individu peut faire preuve de pensée critique.

Enfin, la double dichotomie (réception versus production, d'un objet médiatique versus d'une collection d'objets médiatiques) permet l'apport original des activités de navigation et d'organisation. Si la navigation était déjà mentionnée sous le terme d'accès intellectuel par Renée Hobbs (Hobbs, 2010), la matrice de Pierre Fastrez et Thierry de Smedt en fait une activité de réception à part entière, permettant également d'établir des ponts entre la *media literacy* et l'*information* ou la *digital literacy*. L'organisation, quant à elle, n'est jamais mentionnée comme une activité en tant que telle par d'autres auteurs. Elle permet pourtant d'articuler, comme le dit Pierre Fastrez.

Une structuration conceptuelle (par exemple, catégoriser à l'aide de typologies ad hoc un ensemble de documents, en fonction de leur genre, des publics auxquels il s'adresse, des langages qu'il mobilise, etc.) à la mise en œuvre des outils techno-sémiotiques réifiant ces formes d'organisation (par exemple, les logiciels et interfaces permettant de gérer des collections de documents, courriels, photos, musiques, etc., mais aussi les sites de réseaux sociaux, organisant les relations médiatisées que nous entretenons) (Fastrez, 2012, pp. 42-43)

Cette activité est donc cruciale à l'ère des médias numériques. Au terme de cette réflexion, voici le tableau synthétique (tableau 4) qui sera utilisé dans la suite de ce travail.

Dimensions		Dimension informationnelle			Dimension technique	Dimension sociale		
Activités		Contenu	Genre et format	Langages et représentations		Auteur	Intentions	Publics
Activités de réception	Lire, identifier, analyser, comprendre							
	Naviguer et sélectionner							
Activités de production	Produire, écrire et concevoir							
	Organiser et catégoriser							

Tableau 4 : matrice des compétences en littératie médiatique étudiées dans ce travail

2. Différents niveaux de littératie médiatique

Nous venons de survoler les définitions et grands modèles de la littératie médiatique. Nous proposons à présent d'exposer, d'abord à travers des éléments théoriques issus de la littérature, puis par des recherches empiriques menées sur les aptitudes développées dans le domaine de la littératie médiatique, comment la littératie peut se concevoir sur différents niveaux de complexité.

2.1. Des modèles théoriques qui distinguent différents niveaux de compétences

Dans leur définition ou dans leur conceptualisation de modèles en littératie médiatique ou numérique, certains auteurs n'hésitent pas à suggérer qu'il existe différents niveaux de complexité.

Premièrement, sur le plan des dimensions, Alexander van Deursen et Jan van Dijk (van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014) proposent un modèle des *digital literacy skills*² dans lequel ils scindent les activités en trois catégories qui contiennent chacune un ensemble de capacités relatives aux dimensions des médias.

La catégorie relative au medium :

- les **capacités opérationnelles**, qui représentent l'ensemble des actions techniques requises pour faire fonctionner un média (par exemple, ouvrir un site Internet en entrant l'URL, naviguer entre les pages, en utilisant le bouton « page précédente » ou « page suivante », ouvrir des fichiers de différents formats, etc.) ;
- les **capacités formelles**, qui rassemblent les compétences nécessaires à la manipulation technique d'un média (e.g. naviguer sur un site Internet qui regroupe plusieurs formats, naviguer à travers les différents menus, ne pas se désorienter);

La catégorie relative au contenu :

- les **capacités informationnelles**, qui consistent en la recherche, la sélection et l'évaluation d'information au sein d'un média numérique ;

² Dans cette section, l'emploi du mot *skill* en anglais sera traduit par « capacité » (sauf pour la terminologie employée par James Potter). Nous verrons dans le chapitre suivant (chapitre 3) comment les auteurs issus du domaine de la pédagogie ont distingué les notions de capacités et de compétences.

- les **capacités communicationnelles** qui rassemblent les aptitudes nécessaires à l'élaboration de mails, de prises de contacts, de création d'identité en ligne et à l'attention portée à la diffusion de ses propres opinions ;
- les **capacités liées à la création de contenus**, qui représentent les compétences de production et de contribution à Internet ;

Enfin, la catégorie relative à la stratégie :

- les **capacités stratégiques**, qui regroupent l'utilisation des médias numériques en tant que moyens pour atteindre des objectifs particuliers et personnels.

La particularité de ce modèle tient au fait que ses auteurs y voient un modèle en différents niveaux, où chaque niveau est conditionné par le niveau précédent. Ainsi, les capacités relatives au médium doivent être nécessairement acquises afin de pouvoir développer les capacités relatives à la recherche ou à la production de contenus qui elles-mêmes sont nécessaires au déploiement des capacités stratégiques. Au sein de ce modèle, les capacités relatives au médium concernent clairement la dimension technique de celui-ci et les capacités relatives au contenu concernent quant à elle les dimensions informationnelles et sociales du média.

D'autres auteurs qui traitent de la littératie médiatique semblent considérer différents niveaux en ce qui concerne la complexité au sein d'activités de la littératie.

James Potter, en 2004, distingue ainsi deux termes, les *competencies* et les *skills*³, en fonction de la complexité de l'activité en rapport à la lecture et à l'analyse des informations. Selon lui, les *competencies* sont les habiletés que les individus acquièrent assez tôt dans leur vie et qui leur permettent de reconnaître des éléments dans les messages et de les associer à leurs référents. C'est par exemple la capacité à reconnaître les mots et à les associer à une image mentale. Il parle à ce titre des *competencies* à reconnaître les référents, à reconnaître les patterns et à y associer des définitions. Les *skills* réfèrent quant à elles aux outils (mentaux) développés par les individus pour résoudre des problèmes plus complexes de l'information, en particulier l'évaluation et la construction de sens (Potter, 2004, p. 117). Les *skills* sont les aptitudes à analyser, évaluer, grouper différentes informations ainsi qu'à induire, déduire, synthétiser ou résumer une information.

³ Nous garderons ici la terminologie employée en anglais, pour ne pas la confondre avec notre propre terminologie. Dans la suite de ce travail et à l'instar des auteurs qui ont travaillé sur le concept de compétence, nous distinguerons en effet les capacités (aptitudes à reproduire un pattern connu, en quelques sortes les *competencies* de Potter) des compétences (aptitudes à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans une situation complexe et non stéréotypée).

Selon Potter, les *competencies* sont les fondements de la littératie médiatique, elles sont nécessaires, mais pas suffisantes.

Media literacy is not limited to competencies. Having competencies does not make one media literate, but lacking these competencies prevents one from being media literate because this deficiency prevents a person from accessing particular kinds of information.
(Potter, 2019)

Adams et Hamm, dans leur définition de la littératie médiatique en 2006 semblent évoquer le même type de distinction, en précisant que la littératie médiatique ne consiste pas simplement à savoir décoder une information, mais qu'il faut acquérir un esprit critique pour la comprendre et la produire.

Media literacy may be thought of as the ability to create personal meaning from the visual and verbal symbols we take in every day from television, advertising, film, and digital media. It is more than inviting students to simply decode information. They must be critical thinkers who can understand and produce in the media culture swirling around them.
(Adams & Hamm, 2006, p. 40)

On peut voir ici comment les auteurs attachent une importance à dépasser la simple activité de « décoder les médias » pour l'englober dans une finalité plus large qui est d'acquérir un esprit critique pour pouvoir comprendre et produire les médias dans la vie de tous les jours. En bref, pour interagir au sein d'une société où les médias sont partout. Ceci rejoint la finalité d'empowerment et de participation à la société, mentionnée par plusieurs auteurs dans la section précédente (Silverblatt et Eliceiri, Kellner et Share ou encore Renée Hobbs).

L'esprit critique est une notion largement abordée par les auteurs qui s'intéressent au concept de littératie médiatique. Le troisième type de niveaux au sein de la littératie médiatique s'attache à montrer comment c'est la mobilisation de dimensions multiples du média qui contribue à l'esprit critique et à un niveau plus élevé de littératie médiatique. À ce titre, Pierre Fastrez et Thibault Philippette (2017) montrent comment, dans la formulation des différentes dimensions de la littératie médiatique de Funk, Kellner et Share (abordée dans le point 1.2 de ce cadrage conceptuel) les questions clés envisagent des perspectives multiples et comment elles mettent surtout en exergue des relations entre des dimensions informationnelles (identification des signes, langages, représentations) et des dimensions sociales (identification d'auteurs, d'institutions, d'intentions).

Les mêmes auteurs montrent alors comment, à travers les travaux de van Deursen et van Dijk, « *technique rime (...) avec basique* » (Fastrez & Philippette, 2017, p. 99) et démontrent à travers deux exemples comment, en articulant la dimension technique à la dimension informationnelle ou à la dimension sociale, l'individu peut également faire preuve d'esprit critique et démontrer ainsi un niveau de littératie qui dépasse les capacités opérationnelles basiques.

Pour illustrer l'articulation des dimensions informationnelle et technique, les auteurs citent notamment les travaux de Henry Jenkins et ses collègues (Jenkins et al., 2006) qui mobilisent la cognition distribuée dans certaines des onze nouvelles compétences en *media literacy*. Au sein de ces compétences, l'individu doit penser l'articulation entre des dimensions informationnelles (sémiotiques) et techniques : être capable de comprendre ce que l'outil permet de faire à travers ses affordances et ainsi pouvoir choisir cet outil, comprendre comment il peut modifier l'activité que nous faisons, etc.

L'articulation des dimensions sociale et technique est présentée à travers ce que les auteurs appellent *la sociomatique*, c'est-à-dire, le traitement automatique des interactions sociales par des plateformes numériques comme par exemple, les réseaux socionumériques. Les auteurs parlent notamment des algorithmes qui définissent les informations présentées aux usagers. La compréhension de la sociomatique, qui est au croisement des dimensions techniques et sociales, peut aider l'utilisateur à se questionner sur les informations proposées par le système et à développer des stratégies de contournement pour explorer d'autres contenus et s'ouvrir à d'autres types d'informations.

La dimension technique ne peut donc être reléguée à de simples capacités opérationnelles. Prise en considération parmi d'autres dimensions, elle permet également le développement d'un esprit critique.

En regard de ces différentes approches théoriques, il semblerait donc qu'être capable d'articuler plusieurs dimensions informationnelles, techniques et sociales pour évaluer et produire de l'information représente un niveau supérieur de compétence médiatique.

2.2. Opérationnalisation des modèles théoriques et résultats d'études sur les niveaux de la littératie médiatique

Alexander van Deursen et Jan van Dijk ont élaboré, en 2010, une étude dans laquelle ils ont opérationnalisé leur modèle, qui n'était alors composé que de quatre capacités : les capacités opérationnelles, formelles, informationnelles et stratégiques (van Deursen & van Dijk, 2010). Ils ont interrogé 108 individus afin de leur soumettre des tâches correspondant à ces quatre

capacités. Les résultats montrent que les individus mettent de plus en plus de temps et ont de moins en moins de succès à compléter les tâches informationnelles et stratégiques (en regard des tâches opérationnelles et formelles), démontrant d'une certaine manière le fait que le modèle est constitué de niveaux de plus en plus complexes.

Le modèle des cinq concepts et questions clés élaboré par le *Center for Media Literacy* a été opérationnalisé par de nombreux chercheurs et praticiens tentant d'évaluer la littératie de différents publics. C'est notamment le cas de Robyn Quinn et Barrie McMahon (Quinn & McMahon, 1993), qui se basent à la fois sur le modèle évoqué ci-dessus ainsi que sur les travaux de Len Masterman. Les questionnaires visant à évaluer la littératie médiatique d'étudiants abordent les dimensions suivantes.

- la compréhension de l'intention du message (*purpose*) ;
- la compréhension du public cible (*target audience*) ;
- la conscientisation que le message est construit, par certaines techniques, langages et représentations (*format*) ;
- l'identification de différents points de vue (*content*) ;
- l'identification des informations omises, non présentes dans le message.

Quinn & McMahon exposent ainsi les résultats d'une recherche sur les capacités médiatiques effectuée auprès d'adolescents de quinze ans. Les élèves sont soumis à un test leur demandant d'analyser trois publicités ou douze minutes d'une série comique télévisée qui questionne les dimensions sus-citées. Les auteurs affirment que les élèves interrogés, qui montrent pourtant de bonnes capacités à identifier les codes d'une image, ont de faibles résultats à la fois dans la compréhension du contexte social et de l'impact du média. Les résultats démontrent que les élèves éprouvent également des difficultés à comprendre à la fois de l'idéologie du média et de son rôle à maintenir les relations de pouvoir existant. Autrement dit, les élèves présentent des difficultés à articuler les dimensions informationnelles du média à son contexte social.

Les résultats d'une revue de la littérature concernant les capacités médiatiques des adultes en Grande-Bretagne établie par Sonia Livingstone et Nancy Thumim (Livingstone & Thumim, 2013) dépeignent également une image inégale concernant les pratiques de réception critique des médias audiovisuels. D'un côté, les recherches montrent que les adultes sont tout à fait capables de faire des choix médiatiques, prouvant ainsi une compréhension des genres télévisuels, de la distinction entre réalité et fiction et de la place des messages commerciaux. D'un autre côté, les adultes semblent moins facilement comprendre et critiquer l'information : leurs critiques d'information sont peu construites et ils ont également de pauvres connaissances en ce qui

concerne le contexte économique et la régulation de ces médias. On voit bien ici à quel point la littératie médiatique peut être envisagée comme une capacité opérationnelle « de base », via l'identification d'éléments pris individuellement (e.g. distinguer les formats, ou les genres). Cependant, elle peut également s'apparenter à des compétences plus complexes, en établissant des liens entre les dimensions informationnelles, techniques et sociales (e.g. pouvoir établir des liens entre le message, ses caractéristiques informationnelles et son contexte de production afin de se situer de manière critique par rapport à ce message).

Sandra Hirsh (Hirsh, 1999) observait que dans le cas d'une recherche d'information, les critères prioritairement mis en avant par de jeunes étudiants du secondaire sont l'adéquation au sujet recherché, la nouveauté de l'information trouvée ainsi que l'intérêt et la pertinence de l'information. En revanche, l'identification de la source est le critère le moins cité.

Nos propres recherches (Tilleul et al., 2015b) ont également mis en évidence des résultats comparables : les jeunes recherchant de l'information sur Internet sont attentifs à l'adéquation de l'information au sujet recherché mais ne sont attentifs ni à la source de l'information, ni à son contexte social de production. Par ailleurs, d'après les résultats de la même recherche, malgré le fait que ces adolescents et jeunes adultes ne soient pas capables d'identifier correctement les dimensions sociales d'un message (en particulier l'émetteur et sa qualité institutionnelle), ils sont capables de comprendre le contenu du message diffusé.

Enfin, van Deursen & van Dijk corroborent en 2014 les résultats des recherches antérieures à ce sujet : les individus en recherche d'information sont le plus souvent satisfaits avec les résultats trouvés dès que ceux-ci correspondent à la requête émise.

Ces différents résultats viennent conforter l'idée que les individus sont souvent attentifs à la thématique et au contenu, qui correspond à savoir décoder et reconnaître le référent (et qui correspond ainsi aux *competencies* identifiées par Potter). En revanche, les individus semblent éprouver plus de difficultés lorsqu'il s'agit d'identifier les dimensions sociales du média et de pouvoir faire des liens entre les différentes dimensions pour les mettre en relation et établir un jugement, une évaluation. La mobilisation et l'articulation de différentes dimensions semblent donc effectivement relever d'un niveau supérieur de littératie médiatique.

Il est aussi important de noter que l'opérationnalisation et l'évaluation des aptitudes en littératie médiatique reste très souvent cantonnée aux activités d'analyse et de navigation. Eden Litt (2013) argumente d'ailleurs en faveur de plus de recherche dans ce domaine en affirmant que les évaluations antérieures se sont essentiellement focalisées sur les habiletés en matière de

recherches informationnelles et d'aptitudes techniques et que les évaluations futures devront prendre en compte la communication et les habiletés socio-émotionnelles dont ont besoin les usagers des médias socionumériques. Ces habiletés incluent entre autres l'aptitude à déterminer la crédibilité des autres utilisateurs, à connaître sa propre audience en ligne.

2.3. La nécessité d'un appel à la notion de compétence

Nous avons vu, dans cette partie du travail, comment la littératie médiatique pouvait se concevoir en différents niveaux de complexité. D'abord à travers des modèles théoriques, puis à travers les résultats de différentes études, nous avons constaté plusieurs éléments.

Si certains auteurs, comme van Deursen et van Dijk, situent les différents niveaux à travers l'intérêt porté à l'une ou l'autre dimension (le médium et la technique, ou le contenu et les dimensions informationnelles et sociales), nous avons vu comment d'autres auteurs identifiaient des activités plus complexes, qui dépassaient le décodage et la reconnaissance de référents ou de patterns.

Nous avons également vu comment la prise en compte et l'articulation de plusieurs dimensions informationnelles, techniques et sociales du média permettent d'évaluer de manière critique celui-ci. Les individus capables de performer en ce sens semblent avoir acquis, aux yeux des auteurs précités, un niveau supérieur de littératie médiatique. C'est d'ailleurs ce que Pierre Fastrez et Thibault Philippette, que nous avons déjà cités, ont montré à travers les travaux de Mira Feuerstein (Feuerstein, 1999) : faire preuve d'esprit critique, c'est non seulement savoir réfléchir sur sa propre manière de pensée (métacognition), mais c'est également pouvoir articuler des perspectives multiples.

Parallèlement à cela, il est aussi important de rappeler que dans la définition d'Adams et Hamm (abordée en première partie de cette section), la littératie médiatique ne consistait pas simplement à décoder l'information dans le contexte scolaire, mais à faire preuve d'esprit critique dans les pratiques médiatiques de tous les jours : en regardant la télévision, en jouant aux jeux vidéo, en surfant sur le web, etc. rejoignant ainsi les idéaux de participation et d'émancipation cités par d'autres auteurs. Les auteurs insistent donc sur la transposition des aptitudes développées dans le contexte scolaire à un contexte plus large de notre société médiatisée.

Jusqu'à présent, nous avons employé de manière plus ou moins interchangeable les termes « aptitude », « habileté », « capacité », ou « compétence » en littératie médiatique. Le Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GRéMS), au sein duquel nous effectuons nos travaux avec

plusieurs des auteurs mobilisés dans ce travail (Pierre Fastrez, Thibault Philippette, Thierry de Smedt et Jerry Jacques), développe depuis quelques années une approche de la littératie médiatique par le concept de compétence. C'est également l'approche que nous choisissons dans ce travail. En effet, les constats effectués sur la distinction entre les niveaux de littératie médiatique (c'est-à-dire, l'importance de mobiliser des ressources diverses et l'adaptation à un contexte médiatique en perpétuel changement), nous renvoient invariablement au concept de compétence, que nous allons approfondir dans le chapitre suivant.

3. L'approche de la littératie médiatique par le concept de compétence

Dans cette partie du travail de cadrage conceptuel, nous allons aborder le concept de compétence. D'abord, nous définirons ce concept en faisant appel aux nombreux auteurs du champ de l'éducation qui ont contribué à sa conceptualisation. Ensuite, nous verrons comment ce concept peut contribuer à notre approche de la littératie médiatique. Nous verrons après comment la littératie médiatique s'est opérationnalisée dans le champ de la recherche à travers deux approches distinctes (les modèles autonomes et idéologiques de la littératie). Enfin, nous soulignerons la nécessité de tenir compte de ces deux approches pour comprendre les relations entre les pratiques médiatiques et le développement de compétences en littératie médiatique.

3.1. Le concept de compétence : définition

Le concept de compétence renvoie à une réalité complexe approchée d'abord dans le domaine professionnel puis dans le monde de l'éducation (Scallon, 2004). Il en ressort une diversité de définitions s'appuyant sur différentes caractéristiques que Jerry Jacques, membre de notre groupe de recherche, a largement détaillées dans sa thèse de doctorat (Jacques, 2016)

Premièrement, la compétence est une potentialité non observable en tant que telle : elle se manifeste à travers la performance d'un individu répondant à une situation problème donnée.

La compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète (Scallon, 2004, p. 105)

En second lieu, Pierre Peyré et André de Peretti (Peyré & de Peretti, 2000) ainsi que Bernard Rey et ses collègues (B. Rey et al., 2012) insistent, dans leur définition, sur le fait que la compétence est propre à un individu : les individus vivent des expériences et ont des affects qui leurs sont propres. Il en ressort que ces éléments influencent les comportements des individus, qui ne mettent pas en place les mêmes actions lorsqu'il s'agit de répondre à une situation.

La compétence se caractérise également par le fait qu'elle est une adaptation à l'inédit. Les compétences se distinguent ainsi des capacités, habiletés ou aptitudes, qui sont acquises à travers des exercices simples et répétitifs qui permettent à l'individu d'apprendre à reproduire un comportement donné dans une situation constante. À l'inverse, les compétences peuvent être inférées à partir d'une situation complexe, nouvelle et non stéréotypée (Kruger & Dunning, 1999; B. Rey et al., 2012; Westera, 2001). Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre,

dans la littérature anglo-saxonne, le terme de compétence n'est pas distingué du terme de capacité et est très majoritairement traduit par *skill* et plus rarement par *competence* ou *competency*. Les termes se confondent généralement et la distinction entre compétences et capacité, habileté ou aptitude faite dans le champ de l'éducation n'apparaît pas dans les études qui concernent la littératie médiatique⁴.

Quatrièmement, la compétence est une mobilisation de ressources internes et externes. Par ressources internes, Gérard Scallon (2004) et Bernard Rey (B. Rey et al., 2012) entendent la mobilisation de savoirs (ensemble de connaissances théoriques), de savoir-faire (habiletés à savoir appliquer les connaissances à un exercice concret et simple) et de savoir-être. La notion de savoir-être renvoie aux notions de motivation, d'attitude et de conduite.

Selon Gillet, la compétence est également « *orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire* (Gillet, 1998, p. 28). Rey et ses collègues vont également dans ce sens en rappelant qu'« *il ne peut y avoir d'efficacité que par rapport à un résultat attendu, c'est-à-dire une finalité* » (B. Rey et al., 2012, p. 14).

Pour synthétiser et tenter de définir le concept de compétence, nous retiendrons que **la compétence est la capacité ou la potentialité non observable, singulière et propre à un individu, à s'adapter à une situation inédite, complexe et non stéréotypée, en mobilisant des ressources internes et externes dans le but d'atteindre une finalité spécifique, un résultat attendu.**

3.2. En quoi la littératie médiatique appelle-t-elle le concept de compétence ?

Nous venons de voir que de nombreux auteurs du champ de l'éducation ont contribué à définir la compétence sous différentes caractéristiques. Nous allons à présent voir comment ces différentes caractéristiques peuvent s'appliquer aux différents aspects de la littératie médiatique abordés dans la section précédente.

Premièrement, si la compétence est une potentialité non observable et propre à un individu, la littératie médiatique se définit, dans ses définitions synthétiques (comme celles proposée par Aufderheide, Hobbs, etc.), elle aussi, comme une série d'aptitudes, de capacités (*skills*) que les individus doivent acquérir. Nous verrons cependant dans la section suivante que dans ses

⁴ Excepté en ce qui concerne les articles écrits par les membres de notre groupe de recherche

approches et son opérationnalisation, la littératie médiatique ne s'envisage pas toujours comme une série de capacités à acquérir et à évaluer.

La seconde caractéristique de la compétence tient au fait qu'elle permet à l'individu de s'adapter à une situation inédite, complexe et non stéréotypée. Dans le cas de la littératie médiatique, nous avons également constaté que certains auteurs (dont Adams et Hamm) soulignent l'importance de développer les compétences médiatiques non uniquement à travers les activités scolaires, mais également dans les pratiques médiatiques de tous les jours. D'autres auteurs, comme Renée Hobbs, ont également souligné la saturation d'information d'une société médiatique en perpétuelle évolution. Si les auteurs visent le développement de compétences médiatiques transposable de l'école à nos pratiques médiatiques du quotidien dans une société en constante évolution médiatique, on vise donc bien à s'adapter à des situations inédites, complexes et non stéréotypées.

Troisièmement, la compétence se définit également comme la mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et de ressources externes. Là encore, de nombreux auteurs ont montré l'importance de développer la prise en considération de différentes dimensions du média, à travers plusieurs activités. L'individu doit donc développer une certaine connaissance de ces dimensions et de ces activités (savoirs), qu'il doit appliquer (savoir-faire). Nous avons également vu que c'est précisément l'articulation de différentes dimensions qui va développer une attitude d'esprit critique face aux médias (savoir-être). Enfin, le développement de la littératie médiatique n'est pas possible sans la prise en considération des ressources externes à notre disposition : le milieu dans lequel nous nous situons, les ressources techniques disponibles et ce qu'elles permettent, le contexte social, etc.

La dernière caractéristique de la compétence, c'est son résultat : la compétence vise en effet à atteindre une finalité. Selon de nombreux auteurs, la littératie médiatique vise à développer une série de compétences permettant à tous les individus de pouvoir accéder, analyser et produire des médias dans la finalité de pouvoir participer pleinement à notre société médiatisée. Nous l'avons déjà vu plus haut, les auteurs n'hésitent pas à parler du pouvoir émancipateur (*empowerment*) de la littératie médiatique.

A partir de cette section, nous emploieront donc le terme de compétence en littératie médiatique, en prenant en considération tout le bagage conceptuel et définitionnel de ces deux termes.

3.3. Envisager la littératie médiatique dans une approche par compétences

Si nous revendiquons l'emploi du terme de *compétence* en littératie médiatique, nous avons également vu que de nombreux auteurs (et notamment beaucoup d'auteurs anglo-saxons) n'emploient pas ce terme. En faisant un détour historique par le concept de littératie (non médiatique), nous allons voir comment deux approches de la littératie se sont développées et comment elles ont été approchées par les auteurs de la littératie médiatique. Nous proposons ensuite d'exposer comment la prise en compte des deux approches (et notamment de deux méthodes) est nécessaire pour élaborer une méthode qui permettra d'inférer les *compétences* en littératie médiatique.

Le terme de littératie est relativement récent (Stordy, 2015). Dans le courant anglo-saxon, Gurak (Gurak, 2001) explique que la *literacy* réfère historiquement à la capacité d'un individu à encoder à et décoder des messages. Il ajoute que jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, être *literate* signifiait posséder de plus grandes habiletés cognitives. A la fin des années 70, le terme *literacy* est en effet devenu de plus en plus employé dans le domaine de l'éducation et la conception de la *literacy* s'est étendue "*from "simply" encoding and decoding printed text to considering reading and writing as a meaning-making activity with different texts requiring different backgrounds and skills if they are to be properly understood.*" (Stordy, 2015, p. 457)

Un rapport de l'OCDE de 2000 définit la littératie comme étant une « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (OCDE, 2000, p. X).

À travers les définitions, nous pouvons voir à quel point le terme de littératie renvoie à des aptitudes, des habiletés, voire même des compétences que les individus acquièrent : il s'agit en effet d'être capable de lire ou d'écrire des informations dans différents contextes en ayant recours à différentes ressources et en vue d'atteindre des buts personnels. Les définitions présentent d'ailleurs beaucoup de similarités avec les définitions de la littératie médiatique.

Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est la manière dont Brian Street s'est intéressé à l'acquisition de ces aptitudes en littératie en distinguant deux modèles d'apprentissage : le modèle autonome de la littératie et le modèle idéologique (*autonomous model* et *ideological models of literacy*) (Street, 1984). Michele Lonsdale et Doug McCurry (Lonsdale & McCurry, 2004) ont tenté de résumer et de caractériser les deux modèles.

Le **modèle autonome** considère la littératie comme un ensemble de capacités intellectuelles propres à un individu. Elle y est perçue comme indépendante de son contexte et concerne en priorité les médias écrits. Selon Street, dans ce modèle autonome, la littératie elle-même va développer des effets sur des pratiques sociales et cognitives. Enfin, ce modèle est largement employé par les institutions politiques et scolaires qui établissent alors des référentiels ou listings de compétences à acquérir et de savoir-faire à développer (également conçus comme indépendants les uns des autres). L'acquisition de cette littératie autonome peut être mesurée via des tests, composés de tâches relatives à différentes activités, donnant pour résultat une note chiffrée (Stordy, 2015). Dans ce modèle, les pratiques des individus ne sont pas prises en considération.

Si la littératie médiatique ne concerne pas que des médias écrits, le modèle autonome a pourtant trouvé écho chez de nombreux chercheurs et praticiens. Nous avons en effet déjà longuement exposé les modèles dimensionnels de la littératie médiatique élaborés par des éducateurs soucieux d'enseigner les médias en classe (Len Masterman, Barry Duncan). Ces modèles dimensionnels ont donné lieu à des référentiels, constitués de plusieurs dimensions à évaluer : les six dimensions établies par le *British Film Institute*, les huit concepts de l'*Association for Media Literacy*, les cinq concepts et questions clés établies par le *Center for Media Literacy*. De nombreux chercheurs et éducateurs ont opérationnalisé ces référentiels : certains ont alors mis en place des cours de *Media literacy* et ont ensuite évalué les effets de ce programme sur leurs étudiants (Hobbs & Frost, 1999; Quin & McMahon, 1993), ou ont évalué les effets de la littératie médiatique sur d'autres facteurs comme la violence ou le tabagisme (Primack et al., 2014; Scharrer, 2006). Dans ces recherches, chaque dimension est évaluée en rapport à des indicateurs préalablement définis par les auteurs.

Ces premières opérationnalisations de la littératie médiatique qui s'apparentent plutôt au modèle autonome permettent de présenter des résultats statistiquement validés et généralisables sur les capacités des individus à analyser et à produire des médias dans différentes dimensions, c'est-à-dire, à pouvoir évaluer et mesurer la mobilisation de savoirs et savoir-faire. Ils donnent ainsi de bons panoramas sur les aptitudes des individus. Cependant, ces évaluations s'exercent par le biais de tests standardisés et les résultats ne tiennent donc pas compte du contexte dans lequel se trouve l'individu, son parcours, son passé, ses expériences qui donnent lieu à des motivations. Nous avons pourtant vu, dans le concept de compétence, l'importance de tenir compte des ressources externes (et donc du contexte), ainsi que des savoir-être (et notamment des motivations) de l'individu. Autrement dit, si nous voulons tenir

compte du bagage conceptuel inhérent au concept de compétence dans ce travail, il faudra mobiliser une approche complémentaire qui tient compte de ces éléments.

Pour répondre à cela, nous allons à nouveau mobiliser Street. En effet, au modèle autonome, l'auteur oppose le **modèle idéologique** qui conçoit la littératie comme une pratique sociale (plutôt que comme un ensemble de savoirs et savoir-faire acquis et maîtrisés les uns après les autres dans le chef de l'individu). Ces pratiques ne peuvent être décontextualisées, elles sont toujours ancrées culturellement et socialement (Street, 1984). Dans ce cadre, l'individu se construit à travers les pratiques qu'il effectue au sein de la communauté. La littératie idéologique ne fait donc pas l'objet de tests standardisés, mais d'observations qualitatives, le plus souvent ethnographiques et d'entretiens. Dans cette définition, on peut plutôt observer un modèle constructiviste de la littératie, car c'est par les pratiques sociales de l'individu avec la communauté que vont se développer des apprentissages.

Nous aimerions attirer l'attention sur l'emploi du terme « apprentissage » et l'absence du terme « compétence » au sein de ce modèle. En effet, le modèle idéologique de la littératie se rapproche de la notion d'apprentissage situé.

Pour expliquer cette perspective, il faut remonter à la perspective socio-culturelle de la psychologie russe des années 1920-1930, développée entre autre par le psychologue Lev Vygotsky. L'idée principale de cette perspective est de montrer comment la culture et la société sont, au côté de l'esprit humain, une dimension dont la psychologie doit tenir compte. Selon l'auteur, la culture et les relations sociales influencent l'esprit humain, ce qui le distingue d'autres approches qui ne tiennent pas compte de cette dimension. C'est entre autres sur ces perspectives que se base la théorie de l'apprentissage situé, développé par Jean Lave (1988), qui effectue plusieurs études anthropologiques et montre que l'apprentissage se développe à travers des pratiques socialisées de la vie quotidienne.

Dans leur définition de la littératie médiatique en 1998, Barton et Hamilton développent également cette notion d'apprentissage par la pratique sociale.

It is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people. (Barton & Hamilton, 1998, p. 3)

En littératie médiatique, si bon nombre d'auteurs emploient des modèles et des méthodes que nous qualifierons d'autonomes, certains auteurs, comme Mizuko Ito, prônent plutôt un type de

démarche que nous pouvons qualifier d'idéologique. En effet, Ito mobilise la notion d'apprentissage situé et affirme ainsi que l'apprentissage est indissociable des identités culturelles, des pratiques et des technologies utilisées dans la vie de tous les jours. Comme Jean Lave qui a inspiré son travail, Ito prend l'exemple des mathématiques pour opposer les deux visions : *"Why should we be sitting kids down in rows to learn math in the abstract when it is both more engaging and effective to learn it in the real world or through meaningful social activity ?"* (Jenkins et al., 2016, p. 92). C'est de cette manière qu'elle observe les pratiques de jeunes individus afin de définir différents modes de participation en ligne et les associer à différents niveaux de littératie médiatique (Ito et al., 2009). Elle est cependant consciente que cette approche bouleverse la conception habituelle de la littératie, particulièrement dans les pratiques d'éducation formelle actuelles (Jenkins et al., 2016).

L'approche de la littératie médiatique par le modèle que Street qualifie d'idéologique se place ainsi de façon complémentaire aux côtés du modèle autonome : une grande importance est accordée au contexte dans lequel l'individu développe ses compétences. De plus, l'approche de la littératie médiatique par le modèle idéologique permet également de prendre en considération les savoir-être de l'individu (quelle est la motivation de l'individu, son expérience et son vécu par rapport à la pratique et à la compétence qu'il développe, etc.) Or la prise en compte de ces savoir-être est une dimension constitutive du concept de compétence. Cependant, si cette approche permet de porter attention au contexte social et aux savoir-être des individus, elle ne permet pas de relever de manière précise les différents savoirs mobilisés et appliqués. La méthode qu'emploie Mizuko Ito ne nous permet pas de comprendre comment les individus tiennent compte de certaines dimensions des médias, comment ils les articulent et comment ils font ainsi preuve de jugement critique.

Selon nous, il existe donc une importance à mobiliser de façon complémentaire les approches autonome et idéologique de la littératie médiatique. C'est pourquoi nous avons décidé de mobiliser pour ce travail la combinaison d'une méthode quantitative (qui appellera le modèle autonome) et d'une méthode qualitative (qui convoquera le modèle idéologique). Nous détaillerons cette méthode générale dans la seconde partie du travail (question de recherche, hypothèses et méthode). Cela nous permettra de rendre à la fois compte des capacités individuelles de mobilisation des savoirs et savoir-faire de l'individu, mais également du contexte social dans lequel se déroulent ses pratiques ainsi que ses expériences et sa motivation (ses savoir-être). La prise en compte de ces deux approches permettra alors d'observer et d'évaluer les ressources internes et externes mobilisées par l'individu à travers l'exercice de ses

pratiques médiatiques au quotidien et dans différentes situations, ce qui nous permettra d'articuler adéquatement la notion de compétence avec celle de littératie médiatique.

4. Les relations entre pratiques des médias et compétences

Notre recherche s'intéresse aux relations entre les pratiques médiatiques des individus et le développement de leurs compétences en littératie médiatique. Deux éléments que nous avons exposés peuvent justifier d'une attention portée à la fois aux pratiques et aux compétences.

Premièrement, les auteurs qui s'intéressent à la fracture numérique du second degré invitent la communauté des chercheurs à questionner les usages médiatiques, les compétences des individus ainsi que leur motivation. Cependant, il semble parfois régner une confusion entre ces différents termes (comme nous l'avons vu dans la section 1.1 de notre introduction). Il nous paraît donc important de nous intéresser à chacun de ces trois éléments.

Dans un deuxième temps, nous avons également montré comment la mobilisation du concept de compétence et la prise en considération de la complémentarité entre les approches autonome et idéologique de la littératie médiatique appelaient à tenir compte à la fois des compétences des individus, mais également de leurs pratiques, du contexte dans lequel elles se déroulent et de leurs motivations.

Si nous avons déjà longuement abordé les compétences en littératie médiatique, nous allons maintenant aborder les pratiques et usages, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les compétences.

4.1. Utilisation, usages et pratiques

Jusqu'à présent, nous avons parlé de manière interchangeable d'« usages », d'« utilisations » ou de « pratiques ». En effet, dans la littérature qui s'intéresse aux (nouvelles) technologies de l'information et de la communication, les concepts d'utilisation, d'usage et de pratique font souvent l'objet de confusions et sont fréquemment employés l'un pour l'autre (Chaudiron & Ihadjadene, 2010; Jouët, 2000). Il est cependant important de distinguer ces trois notions ainsi que les disciplines dans lesquelles elles s'ancrent afin de comprendre ce sur quoi nous allons nous focaliser.

Dans le domaine des sciences cognitives, l'étude des interactions hommes-machines a pour objet de comprendre les rapports entre l'utilisateur et la technologie dans le but d'optimiser la machine. Vers le milieu des années 80, le domaine des interactions hommes-machines est remis en cause, notamment parce qu'une trop faible attention est portée aux intérêts et besoins des utilisateurs, ainsi qu'à leurs interactions dans leurs différents environnement sociaux (et non dans un laboratoire) (Bannon, 1991). C'est dans ce contexte que va se développer la théorie de

l'activité. Ce courant présente l'avantage de tenir compte de l'interaction entre un sujet, un objet et sa communauté (guidée par des règles, une division du travail et d'autres contraintes structurelles). La notion d'**utilisation** dans ce champ se focalise principalement sur « *le rapport entre individu et technologie et rend principalement compte du processus cognitif et fonctionnel de manipulation d'un objet technique* » (Denouël, 2012, p. 68). Cette définition renvoie donc directement aux aspects manipulatoires des outils.

A la différence de cette approche, la sociologie des usages a pour mission de comprendre les réactions des individus face à l'arrivée de nouveaux objets de communication (Jouët, 2000). Elle défend l'idée que l'usage d'une technologie par une communauté s'élabore dans le temps (généalogie des usages), que chaque individu s'approprie les moyens de communication selon ses sources d'intérêt et sort parfois des usages prescrits par le mode d'emploi pour adapter les spécificités de la machine à ses propres besoins. La sociologie des usages oriente donc davantage ses observations sur les interactions sociales des individus et les relations inférées par ces interactions (e.g. enjeux de pouvoirs au sein de différentes communautés, érosion des frontières entre espace professionnel et espace privé). La notion d'**usage** « *suppose d'ouvrir le champ d'observation pour incorporer davantage le contexte social et culturel dans et par lequel les technologies sont mobilisées* ». (Denouël, 2012, p. 68) « *Avec la notion d'usage, on se détache d'une perspective centrée sur l'utilisateur pour ouvrir la focale et s'intéresser conjointement à l'usager et au contexte social et culturel dans lequel il s'est engagé* » (Denouël, 2012, p. 70)

Ces définitions font ressortir la différence d'approche entre ces deux courants. Ils se focalisent sur des notions et un niveau d'analyse différents : dans les interactions hommes-machines, l'attention est portée sur l'utilisation technique des objets et sur les processus cognitifs qui permettent de les mettre en action. Le niveau d'analyse est micro (on analyse l'utilisation individuelle d'une machine, d'une interface). Dans la sociologie des usages, l'attention est portée à la genèse des usages et aux façons de faire, au contexte dans lesquels ils apparaissent et à la dimension sociale de ces derniers. Le niveau d'analyse est ici meso, (on analyse les usages d'une technologie par plusieurs individus, en tenant compte du contexte et des relations entre individus). Cette dimension du contexte de l'individu est également un des aspects sur lesquels nous avons insisté en définissant les compétences en littératie médiatique.

Enfin, le concept de **pratique**, également employé dans le domaine de la sociologie des usages, mais aussi dans le courant anglo-saxon des pratiques informationnelles (*information practices*), trouve son étymologie dans le grec *prattein*, signifiant *agir* (Gardiès et al., 2010). Le terme réfère, selon le dictionnaire historique de la langue française, à « *une manière concrète d'exercer une activité* » (A. Rey, 2005, p. 2895). Nous ne pourrions parler de pratique sans évoquer la théorie

de la pratique en sociologie. Développée en premier lieu par Pierre Bourdieu, cette théorie renvoie de manière beaucoup plus large aux relations entre les actions des individus et la structure sociale. Il s'agit de comprendre comment les individus construisent le monde social par le biais de leurs motivations, leurs intentions et leurs actions (Bourdieu, 1980). Ici, le terme pratique est donc envisagé dans un sens plus large que celui d'usage et qui regroupe des motivations, des intentions et des actions et une structure sociale. Karine Aillerie, qui travaille sur les pratiques informationnelles, définit la pratique de manière moins large, « *comme un ensemble de gestes, fréquents et habituels, physiques et symboliques, interagissant avec des représentations du monde et de l'objet concerné et visant une certaine efficacité.* » (Aillerie, 2011, p. 96).

Pour distinguer la pratique de l'usage, Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene proposent la distinction suivante.

La distinction que nous proposons suggère de réserver le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs, techniques ou non et leurs interactions avec les usagers ; le terme de pratique sera réservé pour caractériser les approches centrées sur le « comportement composite » à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc. (Chaudiron & Ihadjadene, 2010, p. 4)

Pour ces auteurs, les usages désignent la façon dont on utilise le dispositif en tenant compte de différents contextes (e.g. socio-professionnel, politique, culturel, économique). On peut parler par exemple d'usages du smartphone ou de l'ordinateur. Les pratiques désignent quant à elles « *les études qui sont centrées sur l'humain (individuel ou collectif) et qui analysent ses modalités d'action (ou d'inaction), ses représentations, ses attitudes* », les auteurs parleront donc de pratiques informationnelles « *pour désigner la manière dont l'ensemble des dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information* » (Chaudiron & Ihadjadene, 2010, p. 4)

Dans cette continuité, Serge Proulx et Francis Jauréguiberry (2011) expliquent que le terme usage est réservé à « *au fait d'employer, d'utiliser l'appareil technique, l'instrument, l'outil, d'une manière relativement autonome par le sujet humain.* » et le distinguent de l'utilisation en évoquant l'inévitable inscription de l'usage dans un contexte social, le contexte d'utilisation, l'expérience et le vécu de l'utilisateur. À l'inverse de l'usage, la pratique est d'après eux une action quotidienne, une activité particulière de l'individu dans laquelle s'insèrent différents usages

d'objets techniques. « *Ainsi, par exemple, l'usage d'un logiciel de traitement de texte s'insère dans le cadre d'une pratique d'écriture.* » (Jauréguiberry & Proulx, 2011, p. 80)

Bien que les nuances soient fines et que les termes soient employés dans différents champs de recherches, ce qui rend l'exercice périlleux, nous pourrions tenter de résumer les différences entre utilisation, usage et pratique comme ceci.

- le terme d'**utilisation** renvoie au champ des interactions hommes-machine et à des aspects manipulatoires et techniques des machines par les individus. L'observation de l'utilisation de technologies ou interfaces par les individus sont observées à un niveau micro ;
- le terme d'**usage** est ancré dans le champ de la sociologie des usages et renvoie à l'analyse des interactions entre les individus et un objet technique, mais en prenant en considération le contexte et les relations socialisées autour de cet objet (e.g. les enjeux de pouvoir). On parlera, par exemple, d'usages prescrits des objets, d'appropriation de ces derniers, de leur signification en relation avec le quotidien de l'individu, de leur caractère partagé (dans le cadre d'usages sociaux), etc. Le niveau d'analyse ici n'est plus micro, mais plutôt meso. La focale est toujours mise sur la relation entre les individus et l'objet ;
- le terme de **pratique** est également employé dans le domaine de la sociologie et est souvent envisagé sous une focale qui ne porte plus sur le détail de l'interaction avec une machine ou une technologie. La pratique s'intéresse aux actions d'un individu, qui s'inscrit dans des habitudes, des routines, des manières de faire. Le terme renvoie également à la culture, à la société (comment les pratiques transforment-elles la société ?). Comme l'usage, il y a donc une prise en considération du contexte, mais là où en évoquant la notion d'usage, on se focalise sur la relation des individus à une technologie en particulier, en employant le terme de pratique, on se focalise davantage sur les individus, leurs motivations et leurs habitudes d'actions.

Cela étant, même si la sociologie des usages et l'approche par l'interaction homme-machine semblent s'intéresser à des objets quelque peu différents, comme nous venons de le voir en distinguant leurs objets d'étude et les définitions associées, elles partent d'un même objet de recherche : la relation de l'humain à la technique. Dans la sociologie des usages comme dans les interactions hommes-machine, le fait que les artefacts techniques soient des objets médiatiques (dans le sens qu'ils produisent des textes lisibles) n'a que peu d'importance. En sociologie des usages, même si la centration porte sur les technologies de communication, la démarche est applicable à d'autres formes de technologies (par exemple, une photocopieuse). En d'autres

termes, ces deux champs de recherche ne se focalisent pas sur les aspects communicationnels du média.

Notre travail se situe dans le domaine de la littératie médiatique et le contexte auquel nous nous intéressons est bien celui des interactions de communication médiatisées entre humains, au-delà de l'interaction technique avec la machine. De même que les compétences qui nous intéressent dans ce travail ne sont pas celles relatives au fait d'actionner une machine mais bien celles qui sont relatives à la compréhension du message et à sa contextualisation en termes de communication médiatisée (qui me parle ? dans quelle intention ? avec quels langages ? etc.) au jugement critique.

Situer les recherches sur la littératie médiatique et positionner notre travail sur base de la distinction des notions d'utilisation, de pratique et d'usage est donc un exercice délicat, mais nécessaire à la poursuite de ce travail.

Comme nous l'avons déjà exprimé dans le chapitre précédent, ce travail s'organisera en deux parties : la première phase convoquera le modèle autonome de la littératie et fera l'objet d'une approche quantitative dans laquelle nous nous intéresserons d'une part, à l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence, mais également à ce que font les individus sur les réseaux socionumériques en termes de diversité des contenus consultés ou produits et d'espaces sociaux investis (nous y reviendrons).

Dans ce contexte, nous étudierons, en premier lieu, *l'utilisation* des réseaux socionumériques en termes de fréquence. Nous ne nous intéresserons pas, dans cette partie, au contexte dans lequel les jeunes adultes utilisent les réseaux socionumériques. Ensuite, nous parlerons de la diversité *des usages* des réseaux socionumériques par les jeunes adultes. En effet, nous nous intéresserons aux différents usages qui sont faits de ce support, en tentant de tenir compte du contexte socio-culturel dans lequel s'inscrivent les usagers (notamment en retraçant les profils sociodémographiques de chacun et en interrogeant des usages socialisés, comme la participation à différents groupes). Cependant, l'appel à la méthode quantitative ne nous permettra pas de prendre en considération l'ensemble des éléments issus de la sociologie des usages, comme par exemple, l'influence de la technologie sur les usages, les différentes appropriations d'un objet par les individus, etc. Nous utiliserons donc le terme *usage* dans une approche plus restreinte.

La seconde phase de la recherche convoquera le modèle idéologique et de ce fait, une approche qualitative compréhensive. Il s'agira alors de comprendre les *pratiques* des individus sur les réseaux socionumériques sur différents supports et dans leur vie quotidienne, ainsi que

d'appréhender de manière plus fine le sens et la motivation que les individus attribuent à leurs pratiques. Nous essaierons également de comprendre comment des compétences médiatiques sont mobilisées à travers ces pratiques. Cependant, nous ne chercherons pas à comprendre comment ces pratiques influencent la société et les pratiques des autres individus. Encore une fois, nous mobiliserons une approche plus restreinte des pratiques.

Dans les deux phases de notre recherche, nous emploierons donc les trois termes *utilisation*, *usages* et *pratiques* selon la focale et l'approche dans laquelle nous nous situons. Notons également que l'on emploiera souvent le terme d'*activité*, pour décrire les activités spécifiques aux cadres matriciels présenté dans ce cadrage conceptuel - par exemple, les activités de réception (lecture et navigation) et de production (production et organisation des médias). On parlera ainsi de l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquences aux différentes activités (de réception et de production), mais également de la diversité des usages des réseaux socionumériques comme la diversité des activités de réception et de production dans leurs dimensions informationnelle, technique et sociale. Nous reviendrons sur la caractérisation de la diversité des usages sur les réseaux socionumériques dans le point 4.2.

Après avoir défini ces notions, nous proposons de présenter différentes études qui s'intéressent aux relations entre les interactions des individus relatives aux médias sous les différentes focales que nous venons d'aborder (utilisation, usage et pratiques) et le développement de leurs compétences. Nous aimerions toutefois signaler que toutes les études présentées ci-dessous sont ancrées en *media literacy* dans la culture anglo-saxonne. L'emploi des termes *utilisation* ou *usages* est donc souvent issue de notre propre interprétation, puisque les deux termes se traduisent en anglais par *use*.

4.1.1. L'intérêt porté aux relations entre l'utilisation ou les usages des médias et le développement de compétences en littératie médiatique

Contrairement à la littératie classique, l'éducation aux médias et à la littératie médiatique ne fait que depuis peu l'objet d'une éducation dans les programmes scolaires. Née il y a une quarantaine d'années à partir d'initiatives éparses, elle est toujours actuellement à l'état de saupoudrage dans différentes disciplines de l'enseignement secondaire belge francophone (12-18 ans) et à l'état d'une discipline très peu précisée dans l'enseignement fondamental (6-12 ans) et maternel (3-6 ans) (Fastrez & De Smedt, 2012).

Comme nous l'avons déjà abordé dans notre problématique, au vu de cet état de développement de l'éducation aux médias et à la littératie médiatique dans l'enseignement, on pourrait penser que les politiques publiques ainsi que l'opinion collective ont tendance à croire que les

compétences dans ce domaine s'acquièrent spontanément, en manipulant des médias régulièrement de manière plus ou moins prolongée.

Cette tendance à concevoir le développement des compétences comme corrélé à la fréquence d'utilisation de ceux-ci se manifeste également dans le domaine de la recherche. En effet, parmi le peu d'auteurs qui ont traité la problématique des liens entre usages médiatiques et acquisition de compétences dans ce domaine, la plupart se sont principalement penchés sur la question de l'utilisation en termes de quantité : le nombre d'année(s) d'expérience sur les réseaux socionumériques et la fréquence d'utilisation de ceux-ci (Hargittai, 2005; Hargittai & Hsieh, 2010; Li & Ranieri, 2010; van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014). Ces différents auteurs émettent l'hypothèse que l'utilisation d'Internet en termes de fréquence est positivement corrélée aux capacités médiatiques des répondants. Cependant, tous infirment (au moins partiellement) cette hypothèse. En effet, comme l'ont montré Li et Ranieri dans une étude menée en 2010 auprès de 317 élèves chinois du 9^{ème} niveau (qui correspond à notre 3^{ème} secondaire, approximativement 14 ans), la possession d'un ordinateur, le nombre d'années d'expérience de celui-ci, la fréquence d'utilisation de l'ordinateur et la fréquence d'utilisation d'Internet sont des facteurs qui n'ont pas pu être corrélés avec les performances médiatiques des individus interrogés (Li & Ranieri, 2010).

En 2010 puis en 2014, van Deursen et van Dijk se montrent plus nuancés : si l'utilisation d'Internet en termes de fréquence et d'années d'expérience est d'après eux corrélée positivement à des capacités de base permettant de pouvoir naviguer techniquement et sans se désorienter (*operational and informal skills*), elle n'est pas corrélée aux capacités à trouver l'information et à en estimer la fiabilité, ni aux capacités à planifier cette recherche (*informational and strategic skills*)(van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014).

Il apparaît donc, d'après ces recherches, que les résultats contrastent avec l'idée communément partagée que les individus acquièrent des compétences médiatiques à travers une plus grande fréquence d'utilisation. Plus précisément, si l'utilisation des médias par les individus en termes de fréquence et d'années d'expérience influence leurs capacités techniques de base, il semblerait qu'elle n'influence pas leurs compétences à articuler plusieurs dimensions médiatiques (informationnelles, techniques et/ou sociales) lors d'activités d'analyse et de production.

Puisque la littérature ne témoigne pas de corrélation entre le développement de telles compétences et puisque les auteurs de la fracture numérique de second degré appellent à

s'intéresser aux pratiques et usages médiatiques des individus, nous proposons donc d'étudier les usages et pratiques en termes de diversité plutôt que l'utilisation en termes de quantité.

En 2010, dans une étude menée plus particulièrement sur les réseaux socionumériques, Eszter Hargittai et Yu-Li Patrick Hsieh mettaient déjà en évidence la nécessité de tester la corrélation entre la diversité des pratiques et les niveaux de compétences des individus (Hargittai & Hsieh, 2010). Selon eux, si certains chercheurs ont bel et bien considéré la fréquence d'utilisation des réseaux socionumériques, aucune étude n'aurait traité de la diversité des plateformes fréquentées. Leur étude expose de ce point de vue des résultats intéressants : les connaissances déclarées des répondants se montrent positivement corrélées avec leur profil de consommation. Plus les individus fréquentent divers réseaux socionumériques, plus ils déclarent connaître plus de termes relatifs à l'utilisation d'Internet (*download, advanced search, preference setting, ...*). Cette étude est la seule à se focaliser sur la relation entre la consommation en termes de diversité sur les réseaux socionumériques et les compétences médiatiques des individus sur Internet. Cela étant, nous émettons quelques réserves puisque la diversité n'est mesurée qu'en termes de nombre de réseaux socionumériques fréquentés (deux réseaux fréquentés sont déjà considérés comme "pratiques diverses"), il nous semble donc qu'à ce stade, on ne peut pas encore parler de diversité des *usages*.

Par ailleurs, certaines études quantitatives nationales comme les « baromètres » s'intéressent depuis quelques années à la diversité des réseaux socionumériques investis en termes de plateformes visitées comme Facebook, Twitter, Snapchat, etc. (c'est le cas par exemple du baromètre de la société de l'information élaboré par le Service Public Fédéral économie en Belgique). Il semblerait que ces études quantitatives commencent à investiguer plus en avant les usages des individus. C'est le cas notamment du Baromètre Social Life 2019 publiée par Harris Interactive, qui identifie 5 « *Sociale Personae* » et cinq profils d'utilisation (Harris Interactive, 2019). Cependant, les facteurs sur lesquels se base l'étude restent des facteurs liés à la fréquence et aux plateformes investies (et non aux activités et diversité des contenus et des communautés et rôles).

Sonia Livingstone et Ellen Helsper (Livingstone & Helsper, 2007), que nous avons déjà citées, se sont intéressées aux opportunités que prennent les jeunes en lignes et notamment au nombre d'opportunités prises, montrant ainsi une certaine diversité d'*usages*. Sur base des résultats, elles ont tenté de construire un modèle qui montre qu'être en ligne est un processus qui se développe par étape. Elles présentent ainsi quatre profils d'utilisateurs.

- les *basic users* : ils utilisent Internet pour la recherche d'information uniquement (pour l'école et dans leurs intérêt général) ;
- les *moderate users*, qui utilisent Internet pour la recherche d'information, le divertissement (jeu) et la communication (e-mail) ;
- les *broad users*, qui observent les mêmes usages que leurs prédécesseurs auxquelles s'ajoutent la messagerie instantanée et le téléchargement de musiques ;
- enfin, les *all-rounders* qui, en plus de tous les usages précités, s'investissent dans une diversité étendue d'usages créatifs et interactifs (création de site web, votes, forum, etc.).

Comme nous l'avions mentionné dans la problématique, les résultats de cette étude montrent une relation positive entre la fréquence d'utilisation des médias par les adolescents interrogés, la diversité de leurs usages d'Internet et les capacités médiatiques déclarées des individus.

4.1.2. Relation entre les pratiques médiatiques et le développement de compétences en littératie médiatique

Si certaines études se sont intéressées aux liens entre la fréquence d'utilisation ou la diversité des usages médiatiques et les performances des individus face aux médias, d'autres auteurs se sont focalisés sur les *pratiques* médiatiques des individus et ont également établi quelques liens avec les compétences. Ces auteurs s'intéressent donc en particulier aux individus, ce qu'ils font des médias et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques quotidiennes et socialisées. Ces études s'ancrent particulièrement dans le champ de l'action située (Suchman, 2007) et s'opèrent via des démarches compréhensives, le plus souvent ethnographiques. L'objectif premier est de comprendre les pratiques et d'établir des profils de pratiques ou d'individus. En revanche, même si les chercheurs établissent des relations avec le développement de compétences ou de capacités, il n'est plus question d'évaluation de celles-ci, mais plutôt de l'observation de pratiques. Nous nous situons donc plutôt du côté de la démarche que Street (1984) a qualifiée d'idéologique.

Jean Lave et Etienne Wenger se basent, en 1991, sur les théories de l'action située afin de développer une approche située de l'apprentissage. L'action située est développée en premier lieu par Lucy Suchman au sein du Xerox Palo Alto Research Center. Le terme souligne l'idée selon laquelle chaque action de l'individu dépend essentiellement de circonstances matérielles et sociales. Plutôt que de tenter d'abstraire l'action de ses circonstances et la présenter comme suivant un plan uniquement rationnel, l'approche consiste à étudier comment les individus utilisent ces circonstances pour réaliser une action (Suchman, 2007, p. 70). La personne est donc sans cesse ancrée dans un contexte culturel et social dont il faut tenir compte. Lave et Wenger mobilisent ainsi la notion d'action située et s'opposent à l'idée de l'apprentissage dans une

approche transmissive. Ils développent l'idée d'une approche située : l'apprentissage est vu comme un phénomène social constitué dans le monde vécu, à travers les expériences, mais aussi à travers la participation à des communautés de pratique (Lave, 1991, p. 64). Cela signifie que les apprenants participent à des communautés de pratique et que la maîtrise de la connaissance et des compétences nécessitent aux *newcomers* (les nouveaux-venus) de se déplacer vers une participation pleine aux pratiques socioculturelles de la communauté (Lave & Wenger, 1991, p. 29). Ainsi, selon Lave et Wenger les individus qui participent à des communautés de pratique sont d'abord considérés comme des nouveaux venus au sein de la communauté. Plus ils participent et s'engagent dans celle-ci, plus ils développent des compétences et deviennent des *oldtimers*, c'est-à-dire les plus anciens de la communauté.

Si ces auteurs ne s'appuient pas sur les observations de pratiques médiatiques, Mizuko Ito et son équipe de recherche (2009) se basent, entre autres, sur les travaux de Lave et Wenger pour utiliser la notion d'écologie médiatique pour prendre en compte et souligner les caractéristiques techniques, sociales, culturelles et environnementales du contexte d'utilisation des médias numériques par ses usagers. Ce concept appliqué au terrain leur permet de mettre en évidence que les pratiques des jeunes se regroupent en trois formes de participation à différentes communautés. Nous en présentons les caractéristiques ci-dessous.

Hanging out : la majorité des étudiants entre 12 et 18 ans (*middle school et high school*) expriment le désir de « *hang around, meet friends, just be* » aussi longtemps et souvent que possible. Ils passent donc un temps conséquent à « être disponible » en ligne pour leurs amis et à créer des opportunités pour l'être. Ce genre de participation correspond largement à des pratiques qui concernent l'utilisateur et ses amis (qu'il connaît et fréquente également hors ligne). Ito et ses collègues parlent dans ce cas de pratiques centrées sur l'amitié (*friendship-driven practices*). Le genre *hanging out* correspond donc aux pratiques centrées sur l'amitié et à un engagement envers les médias, motivé par le désir de maintenir la connexion avec ses amis.

Messing around : il s'agit ici de pratiques qui concernent un engagement plus intense envers les médias, par exemple, les pratiques de recherches sur Internet, les pratiques qui concernent l'expérimentation en vue d'optimiser le fonctionnement ou les paramètres d'un medium par essais et erreurs, mais s'y retrouvent également les pratiques qui consistent à prendre en considération les ressources disponibles dans l'environnement médiatique (en termes d'espace, de ressources et de temps) pour arriver à ses fins.

Geeking out : ce dernier genre de pratiques réfère à un engagement très intense envers les médias et les technologies. Il s'agit souvent d'une expertise liée à un média particulier ou à un

genre médiatique. Ito et ses collègues citent les exemples d'individus interrogés qui sont impliqués dans des communautés de fans. Les auteurs expliquent que les éléments qui caractérisent ce genre de participation sont l'utilisation fréquente et intensive des nouveaux médias, le haut niveau d'expertise lié au statut et à la crédibilité de l'utilisateur et la volonté de contourner ou casser les règles sociales et technologiques. Ces pratiques sont donc davantage liées à des intérêts des usagers, qui sortent alors souvent de la sphère de l'amitié, du *hanging out*, pour créer des liens avec des personnes souvent inconnues. Ito et ses collègues parlent de pratiques tournées vers l'intérêt (*interest-driven practices*).

Ito et ses collègues montrent ainsi comment, du mode *hanging out* au mode *geeking out*, les individus développent des compétences de littératie médiatique de plus en plus spécialisées et complexes.

Investigant le même champ de recherche dans la même période, Henry Jenkins s'intéresse lui aussi aux pratiques médiatisées des adolescents. Dans une étude intitulée "*Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*", le chercheur et ses collègues (2006) se basent sur plusieurs recherches et montrent comment, à travers l'environnement médiatisé d'aujourd'hui, les individus peuvent établir différentes pratiques à travers quatre formes de participation : **l'affiliation** – adhésion à des contenus ou à des communautés en ligne –, **l'expression** – production de formes créatives nouvelles (mash-up, fan fiction, etc.) –, **la résolution collaborative de problème** qui consiste à travailler en équipe de manière formelle ou informelle pour compléter des tâches et développer de nouvelles connaissances (i.e. Wikipédia) et enfin, **la circulation** qui est le fait de façonner le flux de médias (i.e. podcaster, blogguer, etc.). Les auteurs de l'étude montrent alors comment les individus sont amenés à acquérir une série de compétences (qu'ils nomment *new media literacy skills*) pour pouvoir développer ces pratiques de participation créatives et montrer un engagement citoyen médiatisé. Ces nouvelles capacités sont au nombre de 12 et regroupent par exemple, l'appropriation, c'est-à-dire la capacité à comprendre le sens des contenus des médias pour savoir les remixer ou encore la navigation transmédia, qui est la capacité à suivre le flux de l'information à travers différentes modalités. Le développement de ces différentes capacités permettrait alors aux individus de participer pleinement, consciemment et de manière créative à la société médiatique qui nous entoure. Jenkins et ses collègues montrent ainsi comment, à travers des milieux propices au développement de pratiques de participation, les individus développent les nouvelles compétences médiatiques.

Comme nous l'avons indiqué, ces trois recherches s'inscrivent dans un même champ. Néanmoins, les études d'Ito et de Jenkins montrent comment, à travers des pratiques socialisées

en ligne, au sein de différents espaces sociaux et sur différents sujets, les individus développent différentes compétences, dont des compétences en littératie médiatique.

4.2. Caractériser la diversité des usages des réseaux socionumériques

Afin de pouvoir de mener à bien notre recherche, nous établirons donc dans un premier temps une phase quantitative dans laquelle nous tenterons d'identifier la fréquence d'utilisation, mais également la diversité des usages des réseaux socionumériques. Nous nous baserons sur les travaux que nous venons d'aborder afin de pouvoir caractériser la diversité de ces pratiques et usages médiatiques.

Pour ce faire, nous mobiliserons, comme pour la matrice des compétences en littératie médiatique de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt, un modèle matriciel qui regroupe des activités et des dimensions.

En effet, les différentes études que nous avons développées dans les deux sections précédentes et notamment la mobilisation de la notion de participation, démontrent que les individus ne présentent plus uniquement des **activités de réception** (par exemple, avoir accès à une série de liens après avoir encodé quelques mots clé dans un moteur de recherche, pouvoir les sélectionner et lire ce qu'ils contiennent et les interpréter). Dorénavant, les individus participent à des communautés et réalisent des **activités de production** (e.g. contribuer à un forum ou au site Wikipédia, créer une affiche, détourner une bande annonce ou un générique de série sont autant de pratiques de production).

Les études précitées montrent également que les usages des médias recouvrent une diversité informationnelle, technique et sociale. Ainsi, du point de vue de la **diversité informationnelle**, Mizuko Ito et ses collègues montrent, en présentant la forme de participation *geeking out* que les individus relevant de cette forme de participation se montrent très engagés dans leurs pratiques, mais pour un intérêt spécifique, une seule thématique. De plus, si les thématiques abordées dans le mode *hanging out* relèvent plus de sujets que Ito qualifie de *mainstream* (la culture populaire, la musique et les séries, la mode, etc.), les thématiques qui constituent le mode *geeking out* relèvent davantage d'un public de niche, voire de sujets plus subversifs (contre-culture, détournements, etc.) (Ito, Jenkins et boyd, 2016).

Les études réalisées par Livingston et Helsper, Jenkins et Ito montrent également **des usages ou pratiques diversifiées sur le plan technique**, c'est-à-dire la production de différents formats, par le biais de différentes techniques (e.g. créer un texte, un podcast, un site Internet).

Enfin, les genres de participation établis par Mizuko Ito et ses collègues permettent de distinguer **une diversité sociale des pratiques** : les individus n'agissent pas toujours avec le même rôle dans leurs pratiques : ils peuvent se connecter dans le but de communiquer avec leurs amis (être *amis*, ou *follower*), mais peuvent également communiquer dans des communautés centrées sur un intérêt, en tant qu'expert et où les membres ne se connaissent pas forcément *a priori*.

Sur base de ces activités et dimensions, nous pourrions alors établir une matrice très ressemblante à celle des compétences en littératie médiatique (tableau 5).

	Diversité informationnelle	Diversité technique	Diversité sociale
activités de réception			
activités de production			

Tableau 5 : matrice de la diversité usages médiatiques

Cependant, il semble que dans la description des usages et plus particulièrement des pratiques, il y ait des éléments pertinents à ajouter qui caractérisent également cette diversité.

Premièrement, la mobilisation de la notion d'affiliation de Jenkins nous permet d'entrevoir un autre type d'activité qui se situent entre les activités de réception et celles de production et que l'on pourrait nommer « **activité de ratification et de partage** ». Comme le rappelle Julie Denouël dans un article sur l'identité numérique et les modalités de reconnaissances en ligne, Nicole Ellison affirme que l'identité numérique peut être produite par l'utilisateur à travers la mise en ligne de productions diverses (que ce soit la mise à jour de son profil ou ses créations personnelles), mais « *elle peut aussi être déployée indépendamment de soi, au travers de signes et de contenus publiés par d'autres auxquels il est possible d'apporter différentes formes de ratification, dont le « like » est sans doute l'expression la plus répandue et la plus simple* » (Denouël, 2014, p. 213).

La mobilisation de la notion de participation à des communautés de pratique de Lave et Wenger, les travaux d'Ito ainsi que les étapes des différents usages d'Internet et opportunités développées par Livingstone et Helsper nous permettent de mettre en lumière un autre élément qui nous semble pertinent pour caractériser la diversité des usages des réseaux socionumériques : **le degré d'engagement (au sens anglophone)**. Ito et ses collègues classent d'ailleurs les genres *hanging out*, *messing around* et *geeking out* selon un degré d'engagement dans la pratique. Ainsi, 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). Fabien Granjon et Aurélien le Foulgoc se focalisent sur les pratiques informationnelles des français et mettent également en avant cette tension dans les pratiques de recherches d'information : si certains internautes opèrent des recherches d'informations « *actives, volontaires, ciblées et tournées vers une optimisation des ressources* », d'autre internautes consultent des modules d'actualité « *dont l'accessibilité est rendue immédiate et dont la consultation se présente comme une opportunité qui n'a pas été nécessairement recherchée* » (Granjon & Foulgoc, 2010, p. 242-243). Il en est certainement de même pour les pratiques de ratification (*liker* un contenu et le partager ne requièrent peut-être pas le même degré d'engagement). En revanche, il semblerait que les activités de production requièrent toutes un niveau assez élevé d'engagement (les premières étapes décrites par Livingstone et Helsper s'apparentent à des activités de réception, tandis que les dernières étapes s'apparentent davantage à des activités de production). Si cette perspective sur l'engagement dans les pratiques en ligne semble intéressante, il conviendra néanmoins de la définir avec davantage de précision.

En ajoutant ces éléments qui nous semblent pertinents, nous pouvons alors envisager d'établir nos recherches sur base de la matrice de diversité des usages suivante (tableau 6).

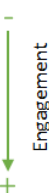
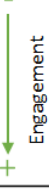
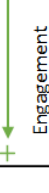
Type d'usages/pratiques	Diversité informationnelle	Diversité technique	Diversité sociale
 réception			
 Production de traces de ratification et partage			
 production			

Tableau 6 : matrice de la diversité des usages médiatiques, seconde version

Comme nous l'avons déjà évoqué, la recherche s'effectuera en deux temps et selon deux approches. Nous verrons plus en détails comment nous avons envisagé cette matrice des usages au sein de la phase quantitative de la recherche (deuxième phase de recherche) et au sein de sa phase qualitative (troisième phase).

5. Notre terrain de recherche : les réseaux socionumériques

Après s'être intéressés aux notions de compétences en littératie médiatique et à celles d'usages et de pratiques médiatiques, nous allons maintenant définir notre terrain de recherche : les réseaux socionumériques et voir comment celui-ci peut recouvrir une diversité d'usages.

Les réseaux socionumériques constituent un terrain de recherche abordé par de nombreux auteurs et ce, depuis plus d'une décennie (boyd & Ellison, 2007; Granjon & Denouël, 2010; Stenger & Coutant, 2010). Alexandre Coutant et Thomas Stenger (Stenger & Coutant, 2010) affirment que la notion est souvent confondue avec les notions de web 2.0 ou de médias sociaux et nombreux sont les consultants en marketing qui se sont emparés de ces concepts en les caractérisant par de grands principes flous, contribuant à ériger ces médias sous un vaste ensemble difficile à cerner : plateformes facilement intégrables, intelligence collective, plateformes de collaboration, blogs, etc.

Nicole Ellison et danah boyd ont proposé, en 2007 une première définition du réseau social en tant que plateforme numérique, caractérisée par certains aspects techniques.

We defined social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of others with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site (boyd & Ellison, 2007, p. 211)

En constante évolution, beaucoup des sites que les auteures incluent dans leur définition aujourd'hui n'entraient pourtant pas dans cette catégorie dès leur origine. Des sites comme YouTube, ou Skyblog par exemple, ont intégré les trois dimensions précitées après avoir été de simples forums, sites communautaires, messageries instantanées ou blogs.

Dans un entretien mené par Alexandre Coutant et Thomas Stenger en 2013, Nicole Ellison a d'ailleurs tenu à enrichir cette définition, compte tenu de l'évolution des technologies de ces plateformes. Elle affirme alors qu'un réseau socionumérique est

Une plateforme de communication en réseau dans laquelle les participants 1) disposent de profils associés à une identification unique qui sont créés par une combinaison de contenus fournis par l'utilisateur, de contenus fournis par des « amis » et de données système ; 2) peuvent exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et consultées par d'autres ; 3) peuvent accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par l'utilisateur – notamment des combinaisons de textes, photographies, vidéos, mises à jour de lieux et/ou de liens – fournis par leurs contacts sur le site (Ellison & Thierry, 2013, p. 22)

L'évolution de cette définition fait déjà apparaître à quel point les pratiques des réseaux socionumériques se sont diversifiées et montrent également que la production de données qui concernent les individus n'est plus seulement explicite mais qu'elle peut également provenir des traces laissées par l'individu, par ses amis, ou par le réseau lui-même.

Coutant et Stenger ont souhaité retravailler cette définition du réseau social en 2010. Se basant sur la définition de Nicole Ellison et danah boyd de 2007, ils reprennent les trois caractéristiques techniques du dispositif décrites par les auteures mais tentent d'y inclure une quatrième caractéristique par laquelle on pourrait distinguer les réseaux socionumériques d'autres médias sociaux, cette fois non plus sur une caractéristique technique mais sous l'angle des pratiques sociales. Pour ce, Coutant et Stenger mobilisent à la fois de la notion de computation sociale de Pierre Levy qui « *entend mettre en exergue l'activité collective des internautes* » (Stenger & Coutant, 2010, p. 220-221), mais également la distinction que font Mizuko Ito et ses collègues (2008) entre les pratiques liées aux relations d'amitiés (*friendship-driven practices*) et les pratiques propres à un intérêt particulier (*interest-driven practices*). C'est cette quatrième caractéristique qui va, selon les auteurs, permettre de « *distinguer ceux (les réseaux socionumériques) qui disposent uniquement des caractéristiques techniques identifiées par boyd et Ellison de ceux où les usages prescrits relèvent spécifiquement de la mise en scène de soi* » (Stenger & Coutant, 2010, p. 221-222).

La définition qui en ressort est la suivante.

Les RSN constituent des services web qui permettent aux individus:

- (1) de construire un profil public ou semi-public au sein d'un système,*
- (2) de gérer une liste des utilisateurs avec lesquels ils partagent un lien,*
- (3) de voir et naviguer sur leur liste de liens et sur ceux établis par les autres au sein du système, et*

(4) *fondent leur attractivité essentiellement sur les trois premiers points et non sur une activité particulière* (Stenger & Coutant, 2010, p. 221)

Ainsi, Facebook pourra être considéré, selon Coutant et Stenger, comme un réseau socionumérique tandis que YouTube (consacré plus particulièrement à l'activité de regarder des vidéos), Ravelry (consacré aux pratiques de tricot et crochet) ou encore Twitch (consacré aux pratiques de jeu vidéo) ne pourront être considérés comme tel. Pour faire plus simple, Coutant et Stenger proposent d'établir la distinction en suivant la procédure suivante : *« s'il est intéressant de demander à une personne pourquoi elle se rend sur un site disposant des caractéristiques techniques relevées par boyd et Ellison, alors celui-ci relèvera des RSN »* (Stenger & Coutant, 2010, p. 221). À l'inverse, il est inutile d'interroger les personnes sur les raisons (évidentes) qui les poussent à aller sur YouTube, par exemple.

L'objectif de cette recherche étant d'étudier la diversité des pratiques sur les réseaux socionumériques, il nous semble pertinent de prendre comme point de départ la définition du réseau social telle qu'elle est définie premièrement par boyd et Ellison en 2007, puis retravaillée par Ellison en 2013 en y incluant toute la diversité qu'elle permet : diversité des plateformes consultées et diversité des pratiques, qu'elles soient plutôt tournées vers un intérêt particulier ou vers plusieurs activités.

II. QUESTION DE RECHERCHE, HYPOTHESES ET METHODE GENERALE DU TRAVAIL

1. Question de recherche et hypothèses

L'introduction de ce travail nous a permis de mettre en avant l'importance de s'intéresser plus particulièrement à des éléments qui dépassent l'accès au numérique et notamment de s'intéresser aux usages et pratiques médiatiques des individus, à leurs compétences (et même à leurs niveaux de compétences) relatives aux médias et à leurs motivations.

Pourtant, la problématique introductive ainsi que la revue de la littérature exposée jusqu'à présent montre que l'opinion collective, ainsi que certains chercheurs qui se sont intéressés au développement des compétences médiatiques font généralement l'hypothèse que c'est l'utilisation des médias en termes de fréquence et nombre d'années d'expérience qui a une incidence sur le développement des compétences médiatiques.

Cette hypothèse n'est confirmée qu'en partie. En effet, la revue de la littérature que nous avons effectuée nous permet d'affirmer que si certains auteurs ont démontré que l'utilisation des médias en termes de fréquence influence certaines capacités opérationnelles (capacités techniques ou informationnelles de base e.g. être capable de cliquer sur un lien hypertexte, de naviguer sur un site sans se désorienter, de différencier un journal télévisé d'une série), de nombreux chercheurs montrent toutefois que les individus qui ont ces capacités opérationnelles « basiques » ne présentent pas toujours des compétences de plus haut niveau à travers lesquels ils établissent des liens entre plusieurs dimensions du média (e.g. être capable d'identifier la source d'un texte, son contexte de production et émettre un avis critique; être capable de produire un média en pensant sa future audience). Parmi ces auteurs, certains n'ont pas pu établir de lien entre la fréquence d'utilisation des médias et l'acquisition de ces compétences médiatiques de plus haut niveau.

Suite à cet état de l'art, nous avons donc émis l'hypothèse suivante : ce n'est pas l'utilisation des médias en termes de fréquence qui influence l'acquisition de ces compétences plus complexes mais bien la diversité des usages des médias.

Les réseaux socionumériques étant un outil de communication utilisé par de nombreux jeunes adultes et permettant une diversité étendue d'usages, nous les avons choisis comme terrain d'investigation.

Le cadrage conceptuel nous a permis, dans un premier temps, de justifier de l'emploi d'un cadre matriciel de la littératie médiatique croisant quatre activités médiatiques (lire, naviguer, écrire, organiser) avec trois dimensions des médias (informationnelle, technique et sociale). Nous avons également fait appel au concept de compétences et avons mis en exergue la nécessité de faire appel à deux modèles complémentaires pour évaluer et observer les compétences en littératie médiatique (les modèles autonomes et idéologiques).

Nous avons ensuite tenté de distinguer les notions d'utilisation, d'usages et de pratiques et avons tenté de justifier de l'utilisation de ces différents termes dans notre recherche. Nous nous sommes alors intéressée aux résultats de la littérature qui traitent de relations entre, d'une part, les activités exercées par les individus concernant les médias (et envisagées en tant qu'utilisation ou usage) et leurs compétences médiatiques dans un contexte et une approche plutôt autonome de la littératie médiatique et d'autre part les pratiques médiatiques des individus et le développement de leurs compétences médiatiques à travers des études ethnographiques et compréhensives, soit dans un contexte et une approche plutôt idéologique. Ces différentes études nous ont alors permis de caractériser la diversité des usages médiatiques. La diversité des usages des médias peut alors être entendue en termes d'activités de réception (lire, analyser, comparer des informations), d'activités de ratifications et de partage et d'activités de production de contenus (produire des publications écrites, des vidéos, etc.). Ces différentes activités sont envisagées en termes de diversité informationnelle (e.g. recevoir ou produire différents contenus et genres médiatiques) et sociale (e.g. recevoir des messages de différents auteurs, produire pour divers publics, avec différents rôles) et possèdent également un degré d'engagement qui peut varier au sein des différentes activités.

Nous cherchons plus précisément à distinguer, dans un premier temps, les différents usages des réseaux socionumériques par les jeunes adultes et tenteront d'identifier des profils d'usages et leurs relations avec le développement des compétences de production et de réception sous les dimensions informationnelles (produire ou recevoir des messages en tenant compte du contenu du message et de son genre médiatique) et sociales (en tenant compte de qui est l'émetteur du message, quelle est son intention, le public destinataire et les effets potentiels du message).

A ce stade, notre question de recherche peut alors être résumée comme suit : **quelle(s) relation(s) existe-t-il entre les usages des réseaux socionumériques par les jeunes adultes et le développement de leurs compétences en littératie médiatique ?** Plus précisément, nous tenterons de savoir comment les compétences médiatiques de réception et de production informationnelle, technique et sociale des jeunes adultes se construisent au regard de la

diversité de leurs usages des réseaux socionumériques en termes de réception, de ratification et de partage et de production dans leur dimension informationnelle, technique et sociale.

Au vu de l'état de l'art dressé ci-avant, nous émettons les hypothèses suivantes.

- il n'y a pas de relation entre l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence et de temps passé par les jeunes adultes et le développement de leurs compétences en littératie médiatique ;
- il existe une relation positive entre la diversité des usages des réseaux socionumériques par les jeunes adultes (envisagée en termes d'activités, de contenus informationnels et techniques consultés ou produits et de rôles sociaux investis) et le développement des compétences des jeunes adultes à analyser et à produire des informations dans leurs dimensions informationnelle, technique et sociale.

2. Méthode générale

La recherche que nous développons s'intéresse aux relations entre la diversité des pratiques des individus sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique. Après avoir défini les concepts et notions nécessaires à la construction de notre réflexion, attelons-nous maintenant à présenter une méthode pertinente pour étudier ces relations, en lien avec le cadre théorique que nous avons élaboré.

Dans l'élaboration du cadre théorique, sur base des travaux de Brian Street, nous avons montré comment la littératie médiatique pouvait s'approcher via deux modèles : les modèles autonome et idéologique, qui s'inscrivent dans deux tradition assez contrastées et convoquent des positionnements et des méthodes d'évaluation ou d'observation différentes.

Le modèle autonome de la littératie se focalise sur les aptitudes de l'individu, qu'il acquiert et conserve indépendamment de son contexte. Nous avons vu dans le chapitre 3 du cadre théorique que, dans cette approche, la littératie était opérationnalisée par l'élaboration de référentiels de compétences, savoirs ou savoir-faire à développer et que l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire se *mesurait*, via des tests standardisés composés de tâches relatives aux différents savoirs ou savoir-faire, donnant pour résultat une note chiffrée.

Appliquée au champ de la littératie médiatique, nous avons également montré comment les auteurs ont évalué, quantifié, mesuré les différentes dimensions d'un modèle qui a été préalablement pensé et construit (par exemple, les modèles des six dimensions, les modèles du *CML* ou de l'*AML* ou encore le modèle de van Deursen et van Dijk). Ces modèles sont donc tous des construits théoriques et l'évaluation qui est menée est normative : chaque dimension du modèle est évaluée en rapport à des indicateurs préalablement définis, ou à un seuil de réussite. Enfin, puisque les tests sont standardisés, les enquêtes sont généralement de grande envergure et les résultats sont quantifiés et analysés par le biais d'analyses statistiques.

Dans cette recherche, le modèle autonome de la littératie médiatique sera convoqué comme une première étape, une première partie quantitative. Les méthodes quantitatives sont menées sur un grand nombre d'individus qui répondent à des questionnaires standardisés composés de questions fermées, elles bénéficient donc d'une certaine représentativité.

Comme nous l'avons déjà abordé, très peu d'études existent sur les relations entre diversité des usages médiatiques et développement des compétences médiatiques. Encore moins nombreuses sont celles qui s'intéressent plus spécifiquement aux réseaux socionumériques (Hargittai, 2010). L'appel à des études quantitatives dans ce domaine est nécessaire. Alain Degenne plaide

d'ailleurs pour cette cause : « *La nouveauté du domaine conduit à ce que les pratiques soient encore difficiles à cerner. La première chose est de recueillir des données sur les comportements des acteurs pour ensuite en tirer des conséquences en termes de structure.* » (Degenne, 2013, p. 42). Une étude quantitative semble donc être un premier pas afin de pouvoir dresser un panorama sur la diversité des usages des individus.

Nous élaborerons donc en premier lieu un travail quantitatif, en diffusant un questionnaire d'enquête et en récoltant les données d'un large échantillon de jeunes adultes afin de quantifier et mesurer la fréquence d'utilisation, la diversité de leurs usages et leurs compétences médiatiques. Pour ce faire, nous convoquerons le cadre théorique que nous avons mobilisé dans la première partie de la thèse et plus particulièrement l'hypothèse que nous avons élaborée concernant la diversité des usages sur les réseaux socionumériques, ainsi que la réappropriation du modèle matriciel des compétences en littératie médiatique élaboré par Pierre Fastrez et Thierry De Smedt (Fastrez & De Smedt, 2012). La méthode convoquée dans cette phase quantitative sera détaillée dans la partie suivante de ce travail.

Cependant, nous avons également montré comment les définitions de la littératie médiatique appelaient nécessairement à une considération sur le contexte et sur les pratiques médiatiques des individus dans leur quotidien, rejoignant d'autres aspects de la convocation des notions de compétences et de pratiques : la prise en compte d'un contexte social, au sein duquel les pratiques et le développement des compétences sont nécessairement situées. Nous avons exposé et, comme Brian Street, avons opposé au modèle autonome le modèle idéologique, qui pose la littératie comme une pratique située qui résulte des interactions entre l'individu et son contexte, ce qui n'est évaluable que sur une normativité qui doit être négociée avec l'individu.

À ce titre, nous avons d'ailleurs évoqué les études de Mizuko Ito. Cette dernière procède, à l'aide d'une méthode qualitative à des observations ethnographiques et des entretiens pour comprendre comment se développent les pratiques et les sens que les individus leur donnent. Dans cette approche qualitative, aucun modèle n'est pré-établi ou construit. À travers ses observations, Ito ne procède pas de manière normative : elle ne mesure ou n'évalue pas des éléments, mais les observe et tente de les décrire et de les comprendre, en les replaçant dans leur contexte social.

Nous avons montré à quel point la prise en compte des deux modèles autonome et idéologique était nécessaire pour pouvoir analyser les pratiques et les compétences en littératie médiatique des individus. Dans une seconde étape de ce travail, nous recourrons donc à une phase qualitative. En effet, les méthodes qualitatives sont menées généralement sur un petit nombre

de personnes, elles privilégient la finesse et mettent en évidence les nuances et la diversité. Cependant, les résultats ne sont pas généralisables du fait de leur manque de représentativité et l'interprétation qui en est faite est souvent qualifiée par certains de subjective (Lemerrier, Ollivier et Zalc, 2017).

Cela étant, Lemerrier, Ollivier et Zalc montrent comment l'articulation de méthodes quantitatives et qualitatives peuvent être complémentaires et riches de résultats. Les auteurs plaident pour un « braconnage » et une articulation des deux méthodes. Pour Vidal (2012) le croisement des études qualitatives et des démarches quantitatives donne lieu à des analyses permettant de mieux circonscrire les usages.

Dans un second temps, il s'agira donc de comprendre ces pratiques et notamment d'intégrer le contexte, les motivations personnelles et l'expérience vécue par l'individu pour mieux comprendre le sens qu'il donne à sa pratique (Souchier, Jeanneret et Le Marec, 2003). Nous procéderons ainsi sur un échantillon très restreint d'individus (N=10).

Pratiquement, la recherche impliquera donc premièrement la diffusion d'un questionnaire en ligne composé de deux parties, visant d'une part à interroger les individus sur la diversité de leurs pratiques sur les réseaux socionumériques et, dans une seconde partie, à évaluer les capacités médiatiques d'analyse des répondants.

L'analyse des résultats aura pour objectif de distinguer différents profils d'usages et permettra de sélectionner un échantillon beaucoup plus restreint d'individus. Des entretiens concernant les pratiques des individus dans leur quotidien seront ensuite menés auprès de cet échantillon restreint en vue d'identifier de manière plus fine la diversité des pratiques de ces jeunes adultes ainsi que les compétences qu'ils mobilisent pour mener des activités d'analyse et de production sur les médias socionumériques.

Pour chacune des parties de ce travail, une méthode spécifique sera élaborée et développée dans chacune des phases de la suite de notre recherche.

III. PHASE QUANTITATIVE

Comme nous venons de l'expliquer, cette première phase de la recherche se constitue de la collecte d'une série de données quantitatives concernant d'une part, la fréquence d'utilisation et la diversité des usages des réseaux sociaux numériques par les jeunes (variables indépendantes) et d'autre part, l'évaluation standardisée de leurs compétences en littératie médiatique (variable dépendante). Pour ce faire, nous procéderons en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous expliciterons la méthode de la recherche : l'élaboration du questionnaire d'enquête, la sélection d'un échantillon de la population et la passation de l'enquête. Nous présenterons dans une seconde section les résultats, en expliquant les différentes méthodes statistiques mobilisées afin d'analyser les relations entre les différentes variables. Nous concluons enfin cette partie par l'interprétation des résultats obtenus.

1. Méthode de la phase quantitative

Au sein de cette section, nous exposerons en premier lieu comment nous avons pensé l'élaboration du questionnaire en trois parties distinctes : un questionnaire sociodémographique, une enquête sur l'utilisation en termes de fréquence et la diversité des usages des réseaux sociaux numériques et enfin une évaluation standardisée des compétences. Nous reviendrons en détail sur les indicateurs qui composent chacune des trois parties. Nous expliquerons ensuite la passation de pré-tests auprès de différents publics et comment les résultats de ces pré-tests nous ont amenée à modifier le questionnaire d'enquête. Dans un troisième temps, nous expliquerons le choix de l'échantillon de la population au sein de laquelle nous avons diffusé le questionnaire d'enquête et le déroulé de la collecte des données. Nous présenterons ensuite les données collectées et montrerons comment nous avons procédé au nettoyage de celles-ci avant de les analyser.

1.1. Elaboration du questionnaire d'enquête en ligne

La première étape de la méthode consiste à élaborer le questionnaire d'enquête à diffuser au sein de la population visée (les jeunes adultes). Comme nous l'avons indiqué, notre questionnaire d'enquête en ligne se compose de trois parties. Le questionnaire final se trouve en annexe numérique de ce document ([annexe 1 : questionnaire d'enquête en ligne final](#)).

1.1.1. Elaboration du questionnaire sociodémographique

Comme nous l'avons évoqué en introduction, la recherche que nous menons s'intéresse au développement des compétences médiatiques des jeunes adultes (variable dépendante) au regard de la fréquence d'utilisation et de la diversité de leurs usages sur les réseaux sociaux numériques (variables indépendantes). Bien que la fréquence d'utilisation et la diversité des usages soient ici entendues comme les principales variables indépendantes de cette recherche, bon nombre d'auteurs ont montré l'influence de certains facteurs sociodémographiques sur les compétences médiatiques des individus :

L'âge semble être un facteur qui influence les capacités opérationnelles et formelles des individus, bien qu'il n'influence pas les compétences informationnelles et sociales (Alkali & Amichai-Hamburger, 2004; Bunz, 2009; Gui & Argentin, 2011; Hargittai, 2002; Hargittai & Walejko, 2008; van Deursen & van Dijk, 2010)

La plupart des recherches qui ont étudié la corrélation entre **le niveau d'éducation** des parents, ou leur statut socio-économique et les habiletés en ligne montrent une corrélation positive entre ces deux facteurs (Gui & Argentin, 2011; Hargittai, 2010; Hargittai & Hinnant, 2008; van Deursen & van Dijk, 2010). Gui et Argentin (2011) n'ont toutefois pu prouver que le degré d'éducation des parents influait sur les compétences informationnelles et stratégiques de leurs enfants.

Concernant **le genre**, les études présentent des résultats plus mitigés : certaines recherches ne trouvent pas de relation entre ces deux variables (Bunz, 2009; van Deursen & van Dijk, 2010). D'autres montrent que les garçons réalisent de meilleures performances que les filles dans les tâches qui concernent les capacités opérationnelles ou formelles (Gui & Argentin, 2011; Hargittai & Hinnant, 2008; Hargittai & Shafer, 2006) ou s'autoévaluent plus compétents et plus à l'aise pour certaines activités (par exemple, la sécurité en ligne) (Jones et al., 2010).

Les résultats de ces différentes études menées sur les compétences médiatiques des individus nous invitent à prendre ces facteurs en considération. Ils constitueront donc la première partie du questionnaire d'enquête.

1.1.2. Délimitation et catégorisation de la diversité des usages des réseaux sociaux numériques

Après s'être intéressés aux variables sociodémographiques influençant les compétences médiatiques, nous nous sommes plus particulièrement penchée sur les usages sur les réseaux sociaux numériques.

Comme nous l'avons déjà montré lors de la construction du cadrage théorique, certains chercheurs ont interrogé les relations entre **la fréquence d'utilisation d'Internet** et les aptitudes médiatiques des individus et ont montré, d'une part, une corrélation positive entre la fréquence d'utilisation et les compétences déclarées des participants (Hargittai, 2002) et d'autre part, entre la fréquence d'utilisation et les performances des participants en termes de capacités opérationnelles et formelles (van Deursen & van Dijk, 2010). La fréquence d'utilisation constituera donc une des variables indépendantes du questionnaire.

Nous nous intéresserons également à la diversité des usages des réseaux sociaux numériques, constituant une autre variable indépendante du questionnaire. Afin de caractériser la diversité des usages sur les réseaux sociaux numériques, nous nous sommes tout d'abord attelée à interroger quelques individus (12 personnes) de la tranche d'âge concernée sur « ce qu'ils font sur les réseaux sociaux numériques ». Nous avons ainsi annoté chaque réponse citée sur un post-it. Les post-it ont fait l'objet de différents tris selon la matrice de la diversité des usages établie lors du cadrage conceptuel. Cette toute première étape a révélé quelques premières intuitions sur les activités et les dimensions concernées, dont notamment la question du niveau d'engagement consacré aux différents usages.

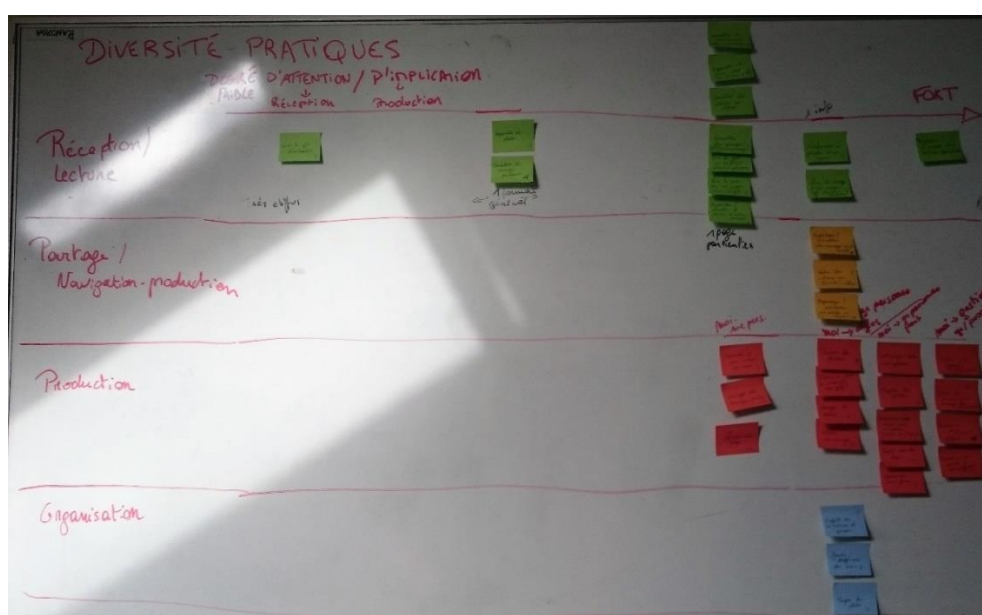


Figure 1 : un exemple de tri de post-it correspondant aux différents usages⁵ des individus sur les réseaux sociaux numériques

⁵ Le terme de pratique est ici employé à mauvais escient sur le tableau blanc.



Figure 2 : un autre exemple de tri de post-it correspondant aux différents usages des individus sur les réseaux socionumériques

La revue de la littérature que nous avons présentée dans le cadrage conceptuel de ce travail nous a aidée à préciser et à revoir ces catégories. À ce titre, nous avons vu que la diversité d'usages pouvait ainsi s'envisager en termes d'activités : des activités de réception, de ratification/partage et de production. Ces activités peuvent, comme dans la matrice de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt (2012) recouvrir plusieurs dimensions. Nous avons retenu la diversité informationnelle, technique et sociale.

En regard des usages énoncés par les individus interrogés et des travaux que nous avons cités dans la quatrième partie de notre cadrage conceptuel, nous avons alors caractérisé différents types de diversité des usages.

- la diversité informationnelle : l'étendue des contenus thématiques abordés sur les réseaux socionumériques ;
- la diversité technique : l'étendue des formats reçus ou produits ;
- la diversité sociale : l'étendue des types d'auteurs consultés ou de publics vers lesquels les individus produisent, mais également l'étendue des espaces sociaux (groupes ou communautés) dans lesquels ils s'inscrivent.

Les résultats collectés lors de la courte enquête exploratoire ainsi que le recoupement avec la littérature nous ont permis d'élaborer une cartographie plus précise de la diversité des usages informationnels, techniques et sociaux des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques

(tableau 7). Les items concernant la diversité de thématiques, de formats, de types d'auteurs et de groupes sociaux ont été définis avec l'aide de notre promoteur et d'un logisticien de recherche.

Types d'usages		Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale	
 Engagement	Réception	Lire le fil d'actualité	Diversité de thèmes	Diversité de formats médiatiques	Diversité d'auteurs/ de publics
		Consulter des posts (les lire en entier)			
		Faire des recherches approfondies concernant un post			
 Engagement	Production de traces de ratification et partage	Liker			
		Commenter			
		Partager			
 Engagement	Production	Produire des messages privés			
		Produire des posts			
		Administrer un groupe			
				Diversité de groupes/espaces sociaux rencontrés	

Tableau 7 : diversité des usages des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques

Le questionnaire d'enquête a donc été constitué comme suit : en premier lieu, nous avons posé deux questions d'ordre plus général, concernant la fréquence d'utilisation des réseaux socionumériques (qui ne concerne aucune activité en particulier) et la diversité des plateformes fréquentées (en présentant une liste de réseaux socionumériques).

A la suite de ces deux questions générales et en rapport avec l'élaboration de la typologie de la diversité des usages présentée ci-dessus, nous avons établi une première version de questionnaire d'enquête sur les usages. Ce questionnaire a été prétesté auprès de 9 participants âgés de 18 à 56 ans et non spécialistes du domaine. En particulier, deux commentaires émis pour la majorité des participants nous ont permis de repenser cette seconde partie du questionnaire.

- Le questionnaire d'enquête sur les usages paraît long, parce que les items proposés sont assez redondants d'une question à l'autre.
- Les participants ont éprouvé une certaine difficulté à comprendre les nuances entre les items proposés.

Le questionnaire d'enquête sur les usages a alors été revu et certaines questions, dont les modalités de réponse étaient identiques, ont été intégrées sous forme de tableaux.

Par exemple, pour les activités qui concernent les activités de réception (lire le fil d'actualité, consulter des contenus dans leur entièreté et effectuer des recherches additionnelles), chaque activité comprenait quatre sous-questions : une demandant la fréquence à laquelle est effectuée l'activité et trois autres demandant de cocher des propositions respectivement sur la diversité des thématiques, des formats médiatiques et des énonciateurs vus ou lus au cours de cette activité. Ces quatre sous-questions comprenaient exactement les mêmes propositions pour chaque activité (les mêmes fréquences, les mêmes thématiques, les mêmes genres médiatiques et les mêmes énonciateurs). Il y avait donc 12 questions pour les activités qui concernent la réception. Après les pré-tests et les remarques reçues sur la longueur et la redondance du questionnaire, nous avons décidé de regrouper les trois activités sous un seul tableau pour chaque dimension. Si nous prenons l'exemple de la diversité des thématiques abordées pour chacune des activités, voici le tableau final qui en résulte.

9 [prat réception them]

Au cours du dernier mois, quelles sont les thématiques que vous avez abordées dans chaque pratique? Pourriez-vous les indiquer en complétant le tableau ci-dessous?

Conseil pratique : pour plus de simplicité et de lisibilité, répondez colonne par colonne.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
 La réponse était "Oui" à la question "1 [Conditions enquête]" (Remplissez-vous les deux conditions suivantes? Vous avez entre 18 et 25 ans Vous êtes à la recherche d'un emploi OU vous êtes travailleur Remarque : si vous êtes encore étudiant, cliquez sur "NON")

	Je vois dans mon fil d'actualité	Je consulte ces publications depuis mon fil d'actualité	J'effectue des recherches plus approfondies sur des publications qui concernent
Des anecdotes personnelles, du quotidien	☐	☐	☐
De l'organisation liée à un événement	☐	☐	☐
De l'actualité/ de la politique	☐	☐	☐
Des opinions (édito, lettre ouverte, etc.)	☐	☐	☐
De l'engagement citoyen, défense d'une cause, etc.	☐	☐	☐
De l'humour	☐	☐	☐
Des Beaux Arts	☐	☐	☐
De l'Histoire	☐	☐	☐
Des films ou séries télévisées	☐	☐	☐
De la musique	☐	☐	☐
Des jeux vidéos, du fantasy, des mangas	☐	☐	☐
De la littérature	☐	☐	☐
Des propos scientifiques	☐	☐	☐
Du sport	☐	☐	☐
Des contenus à caractère érotique	☐	☐	☐
Des contenus people	☐	☐	☐
Du bricolage	☐	☐	☐
De la mode	☐	☐	☐
De la cuisine	☐	☐	☐
Des contenus sur la géographie, les voyages	☐	☐	☐
De la finance, de l'économie	☐	☐	☐
Des publicités, promotion de produits	☐	☐	☐
Des propos sur une communauté (ville, village, quartier) ou folklore de celle-ci	☐	☐	☐
Des contenus liés au domaine professionnel	☐	☐	☐

Tableau 8 : regroupement des activités de réception pour la dimension informationnelle qui concerne de la diversité des thématiques

Ce questionnaire a enfin fait l'objet d'un pré-test auprès de nos collègues du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs et de notre logisticien de recherche. Certaines questions ont ainsi été reformulées et certaines propositions ont également été revues, sur base des résultats. Par exemple, nous avons vu que d'après les résultats au pré-test, la diversité des formats

médiatiques pour les activités de réception et de ratification/partage obtenait la variation maximale (tous les formats étant cochés) chez tous les répondants. La question ne semblait donc pas faire sens et nous avons donc retiré cette dimension pour ne la laisser que dans les activités qui concernent la production.

Le questionnaire d'enquête final sur les usages se trouve en annexe de ce rapport (annexe 1, pp 3-13)

1.1.3. Elaboration d'un test visant à évaluer les compétences en littératie médiatique

1.1.3.1. Mesurer les compétences médiatiques : différentes approches méthodologiques

De nombreux auteurs ont tenté, via différentes approches, d'évaluer les compétences médiatiques des individus et notamment les compétences relatives à l'utilisation d'Internet.

Pour synthétiser, les chercheurs qui se sont intéressés à la mesure des compétences médiatiques ont approché deux méthodes : l'évaluation à travers la mesure des performances des individus répondant à des tâches spécifiques et l'auto-évaluation des individus sur leurs connaissances ou leurs compétences.

L'évaluation des performances médiatiques d'un individu peut prendre plusieurs formes.

- l'évaluation via des questionnaires composés de tâches interrogeant plusieurs dimensions de la littératie médiatique (Arke & Primack, 2009; Hobbs & Frost, 2003; Martens & Hobbs, 2015; Quin & McMahon, 1993) ;
- la performance en réponse à des tâches/ mises en situation spécifiques, (i.e. la recherche d'une information). Les individus sont alors évalués sur la réussite de la tâche et le temps passé à opérer celle-ci (Gui & Argentin, 2011; Hargittai, 2002, 2005; Hargittai & Menchen-Trevino, 2011; van Deursen & van Dijk, 2010) ;
- la mise en situation à laquelle les répondants doivent répondre à travers un choix multiple (Li & Ranieri, 2010).

D'autres chercheurs ont utilisé différents modèles d'auto-évaluation.

- l'auto-évaluation du niveau de compétences (Hargittai, 2002) ou le sentiment d'auto-efficacité en rapport à différentes capacités, attitudes, connaissances ou usages (Literat, 2014; Livingstone & Helsper, 2007) ;

- la connaissance déclarée de termes-clés (Hargittai, 2005, 2008).

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de cette dissertation, les chercheurs cités s'intéressent à différentes dimensions et activités de la littératie médiatique. Nous nous sommes positionnée afin d'établir notre propre matrice des compétences médiatiques à évaluer lors de cette recherche et nous avons également montré, dans le point 2, comment la mobilisation de plusieurs dimensions de cette matrice manifestait de l'acquisition de compétences de plus haut niveau.

Pour rappel, voici la matrice que nous avons retenue.

Dimensions		Dimension informationnelle			Dimension technique	Dimension sociale		
		Contenu	Genre et format	Langages et représentations		Auteur	Intentions	Publics
Activités								
Activités de réception	Lire, identifier, analyser, comprendre							
	Naviguer et sélectionner							
Activités de production	Produire, écrire et concevoir							
	Organiser et catégoriser							

Tableau 4 : matrice des compétences en littératie médiatique étudiées dans ce travail

Notre recherche vise à évaluer les compétences médiatiques des jeunes adultes. Or le concept de compétence, tel que défini dans le domaine des sciences du travail comme dans celui des sciences de l'éducation, conditionne les méthodes d'évaluation et renvoie vers des éléments spécifiques qui doivent être envisagés dans toute méthode visant leur évaluation.

1.1.3.2. L'évaluation dans une approche par compétences

Comme nous l'avons vu dans le cadrage théorique, une compétence, par nature, ne peut pas être observée directement. C'est une potentialité de l'individu qui est permanente mais également invisible (la personne reste compétente même si elle n'exerce pas sa compétence). En revanche, les performances sont des actions situées qui sont des manifestations concrètes de l'acquisition

d'une compétence et qui en font les sources de données les plus directes d'un individu à partir desquelles les compétences peuvent être inférées (Scallon, 2004).

L'évaluation dans une approche par compétences impliquerait donc entre autres choses de pouvoir inférer, via la performance d'un individu, la mobilisation de ses ressources internes et externes. L'individu mobilise un ensemble intégré de ressources, ce qui est différent d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments (Scallon, 2004).

En ce qui concerne la mobilisation des ressources internes, nous avons vu qu'elles pouvaient se décomposer en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le Boterf (1995) insiste sur l'inférence du processus métacognitif nécessaire pour mobiliser ces ressources internes.

Concernant l'inférence des ressources externes, certains auteurs ont mené une réflexion plus approfondie sur l'incidence de la situation d'épreuve dans la manifestation d'acquisition de compétences d'un individu. Wim Westera (2001) a notamment affirmé l'importance d'évaluer les individus en les confrontant non pas à une seule situation, mais bien à une famille de situations. En effet, la compétence est transversale. Par nature, les individus compétents peuvent faire face à une variété de problèmes et de situations. Confronter les individus à une seule tâche et les observer réussir cette tâche avec succès ne garantit pas que l'individu sera également performant dans une situation nouvelle et substantiellement différente. Gérard Scallon (2004) a également mis en évidence l'importance du choix des situations, scénarios proposés lors de l'évaluation de compétences. En effet, si la constante de la complexité de la situation peut être assurée grâce à une analyse approfondie de la situation, il n'est pas aussi évident d'assurer une égalité des individus face à la situation donnée et cela ne dépend pas que de leurs savoirs et savoir-faire mais également de leur savoir-être (e.g. l'intérêt qu'ils portent à la situation, la différence entre les valeurs acquises par l'individu et les valeurs données par la situation). Scallon propose donc d'en tenir compte et d'inférer ces savoir-être au même titre que les savoirs et les savoir-faire.

Plusieurs auteurs cités plus haut ont mesuré les aptitudes en littératie médiatique à travers la performance d'individus. Ces études évaluent les savoirs et les savoir-faire des répondants mais aucune ne mesure les savoir-être décrits par Scallon. Les résultats de nos propres recherches (Tilleul, Fastrez et de Smedt, 2014, 2015a, 2015b) ont pourtant montré que, confronté à différentes situations, un individu n'effectue pas toujours les tâches de façon égale et que cela ne dépend pas seulement de ses connaissances et de ses savoir-faire. Des facteurs tels que l'intérêt porté à la situation ou les valeurs mises en cause par la situation ont des conséquences (parfois négatives) sur la performance des individus.

La compétence se manifeste à travers la performance d'un individu en réponse à une tâche complexe, nouvelle et non-stéréotypée. Il conviendra donc d'en tenir compte lors de l'élaboration du test.

Pour résumer ce qui a déjà été mentionné dans notre cadre théorique et ce qui vient d'être mentionné ci-dessus, plusieurs éléments sont à prendre en compte lorsque l'on veut évaluer dans une approche par compétences.

(1) La compétence mesure :

- la mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ;
- la mobilisation de ressources externes (les éléments donnés par la situation, le contexte, etc.) ;
- l'intégration de ces différentes ressources. Scallon (2004) insiste sur l'importance de connaître le processus de développement de la réponse (extériorisation du développement cognitif).

(2) Concernant les conditions de l'évaluation :

- la compétence est évaluée, elle fait l'objet d'un jugement ;
- la compétence est observée en situation de performance ;
- la compétence appartient à un individu, l'évaluation est donc individuelle.

(3) Concernant la construction de la tâche/ de la situation (ou de la famille de situations) :

- la compétence est orientée vers une finalité, une action, avec une intention ;
- elle mesure la capacité des individus à s'adapter à une situation nouvelle ;
- elle mesure la capacité des individus à s'adapter à une situation complexe ;
- elle est évaluée dans une famille de situations.

1.1.3.3. Evaluer les compétences médiatiques des individus à travers un test standardisé

Afin d'élaborer un questionnaire permettant d'évaluer les compétences médiatiques des jeunes adultes, nous avons d'abord opéré une revue de la littérature concernant différents tests réalisés pour mesurer la littératie médiatique et avons élaboré une catégorisation sur base de la conception de l'évaluation dans ces tests. Nous avons ensuite extrait de chaque catégorie les convergences et divergences de la conception de l'évaluation dans cette catégorie avec la notion d'évaluation dans une approche par compétences. Les résultats détaillés de cette étude se trouvent dans le tableur de l'annexe numérique ([annexe 2 : comparatif des études en littératie médiatiques avec le concept de compétence](#))

L'étude qui semble le plus se rapprocher d'une évaluation dans une approche par compétences est celle effectuée par Hargittai et Menchen-Trevino (2011). A partir de tâche et de mises en situations courtes, les chercheurs ont observé les étudiants en recherche d'information. Il s'agit donc ici d'une observation qualitative dans laquelle l'évaluateur se place à côté du répondant et peut le relancer à tout moment. Cette manière de procéder est très pertinente, mais la volonté, dans cette partie de notre travail, d'obtenir des résultats quantitatifs sur un échantillon large rend malheureusement cette méthode impraticable.

Parmi les études qui ne requièrent pas la présence d'un observateur, le modèle de van Deursen et van Dijk (2010) (repris également par Gui et Argentin en 2011) semble le plus pertinent. Dans ce cas, la méthode est basée sur des tâches précises à effectuer. Pour chaque tâche, la navigation à l'écran est enregistrée et un temps est calculé. La réussite de la tâche et le temps passé à opérer chaque tâche fait office de mesure de la compétence.

Ce modèle de test se rapproche de la compétence de cette manière.

- les dimensions sont évaluées à partir de plusieurs situations ;
- les évaluations sont individuelles ;
- les situations sont orientées vers une finalité, une action, avec une intention ;
- van Deursen et van Dijk infèrent la mobilisation de ressources internes : savoirs et savoir-faire ;
- enfin, les situations sont nouvelles pour l'individu interrogé.

Cependant, le modèle possède également quelques éléments qui divergent de l'évaluation dans une approche par compétences. Tout d'abord, les aptitudes évaluées sont des capacités et non des compétences : les situations complexes sont décomposées en différentes tâches demandées aux individus, au sein desquelles il n'y a pas une seule situation complexe, les tâches sont explicitées et relèvent souvent de capacités opérationnelles et techniques (effectuer une recherche, retrouver l'information, naviguer sans se désorienter, etc.) l'individu doit mobiliser peu de dimensions ensemble pour évaluer l'information (dans les faits, c'est très peu évalué). Ensuite, les auteurs ne cherchent pas à connaître le processus de développement/la stratégie de la réponse (extériorisation du développement cognitif). Les auteurs n'infèrent pas non plus la mobilisation de ressources externes (les éléments donnés par la situation, le contexte, etc.) Enfin, les auteurs ne cherchent pas à connaître les motivations et sentiments de l'individu (savoir-être).

Pour tenter de se rapprocher au mieux de la notion d'évaluation dans une approche par compétences, nous pourrions mobiliser ici les travaux de Rey et ses collègues (2012) qui préconisent, pour permettre le dévoilement du processus de développement d'évaluation des compétences, une épreuve en trois phases.

- **phase 1** : On propose aux individus une tâche complexe, pluridisciplinaire et fonctionnelle exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de ressources que les individus doivent posséder. Rey propose par exemple, dans un exercice de repeindre une classe (qui exige de savoir calculer l'aire à peindre, savoir rédiger un bon de commande, une lettre à la direction de l'école, etc.) Dans notre cas particulier, les individus pourraient être confrontés à plusieurs situations complexes pour lesquelles ils doivent produire une réponse ouverte en mobilisant différentes dimensions/activités. L'outil d'évaluation pourrait alors être une échelle descriptive globale pour chacune des dimensions, traduites en indicateurs (comme employée par Hobbs et Frost en 2003, ou par Arke et Primack en 2009) ;
- **phase 2** : *« On propose la même tâche complexe, mais découpée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour réaliser la tâche globale. L'individu doit choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle qui convient à chacune de ces tâches élémentaires »* (Rey et al., 2012 : 92). Dans notre cas l'individu serait spécifiquement interrogé sur les dimensions que le chercheur veut évaluer. L'outil d'évaluation serait alors le même que dans la première phase ;
- **phase 3** : Enfin, on demande aux individus d'accomplir les procédures exigées dans les phases précédentes, mais sous une forme décontextualisée. Ici, il pourrait s'agir d'un questionnaire à choix multiple qui vise spécifiquement une dimension.

Les trois étapes permettraient à la fois d'évaluer des compétences (et non des capacités), d'inférer le processus de développement et d'identifier si les dimensions sont mobilisées spontanément (dans la première phase) ou non.

Pour résoudre le dernier point qui diffère de l'évaluation dans une approche par compétences, avant chaque situation complexe, les individus pourraient être interrogés sur :

- leur degré de connaissance de la tâche ;
- leur degré de motivation par rapport à la tâche (intérêt, estime de soi/sentiment d'auto-efficacité) ;
- leur adhésion (ou au contraire, leur rejet) aux valeurs et idéologies présentes dans la tâche.

Une première version d'un test mesurant les compétences médiatiques des jeunes adultes a ainsi été mise en place pour les activités de réception dans les dimensions informationnelles et sociales. Après discussion avec notre promoteur Pierre Fastrez et sur les conseils avisés de Thierry De Smedt, professeur émérite, les questions relatives à la phase 1 présentée par Rey et ses collègues ont été abandonnées. En effet, les questions de la phase 1 étaient des questions ouvertes très générales (sans spécifier de dimension particulière), par exemple : « Imaginez que vous devriez décrire le média à une personne qui ne l'a jamais vu, que diriez-vous ? ». Ce type de question nécessite, pour y répondre correctement, de produire une réponse longue et fastidieuse, ce qui aurait pu décourager bon nombre de répondants.

Après avoir effectué ce travail de comparaison et tenté d'élaborer un questionnaire en ligne visant à mesurer les compétences médiatiques de jeunes adultes, nous avons donc dû faire face à la longueur que représentait le questionnaire en ligne. Nous ne conserverons donc que les phases 2 et 3 pour cette partie de la méthode.

Le test final nous permettra donc de nous approcher de la notion de compétence car :

- les dimensions sont évaluées à partir de plusieurs situations ;
- les évaluations sont individuelles ;
- les situations sont orientées vers une finalité, une action, avec une intention ;
- de plus, nous inférons la mobilisation de ressources internes : savoirs et savoir-faire ;
- les situations sont nouvelles pour l'individu interrogé ;
- les aptitudes évaluées sont des compétences (et non des capacités). En effet, les situations sont inédites et relativement complexes. Nous avons en effet tenté de faire appel à plusieurs dimensions de la littératie médiatique dans une même tâche. Par exemple, la première tâche proposée expose un média (figure 3) qui croise les dimensions de langages et représentations, les formats et les intentions et même si les questions visent des dimensions précises, il est nécessaire de savoir mobiliser les différentes dimensions pour formuler une réponse correcte. Ainsi, pour répondre à la question « A quel genre renvoie ce média ? » (qui est une question à choix multiple, composée de propositions à cocher et parmi elles, la bonne : « une campagne de levée de fonds »), il faut pouvoir identifier les langages et représentations (les vêtements du mannequin qui connotent la pauvreté, la différence de prix entre un sac à main et de la nourriture pour une semaine, l'appel aux dons, etc.). De la même manière, pour répondre à la question « quelle est l'intention de l'auteur ? » (qui est une question ouverte), il faut pouvoir mobiliser les langages et représentations de la campagne de levée de fonds, mêlée aux langages et représentations des publicités de prêt-à-porter pour montrer le

décalage entre les deux modes de vie (puisque les auteurs ont spécifiquement attiré l'attention sur cela).



Figure 3 : exemple de média proposé dans le test d'évaluation des compétences en littératie médiatique

Cependant, le format du questionnaire en ligne, c'est-à-dire via un questionnaire standardisé par lequel nous n'interagissons pas avec les répondants, ne nous permettra pas de tenir compte des éléments suivants de l'évaluation dans une approche par compétences. En effet, bien que nous évaluons des tâches basées sur les phases 2 et 3, il sera difficile d'identifier le processus de développement/la stratégie de la réponse (extériorisation du développement cognitif). Nous n'inférons pas la mobilisation de ressources externes (les éléments donnés par la situation, le contexte, etc.) et nous ne chercherons pas à connaître les motivations et sentiments de l'individu (savoir-être).

Pour cette raison de longueur du test, nous avons également dû écarter l'idée d'évaluer chacune des activités et n'avons donc conservé que l'activité de lecture.

Nous n'avons pas non plus évalué la dimension technique de la matrice. En effet, au de l'élaboration de notre cadre théorique (nous étions alors au début du parcours doctoral), nous avons écarté cette dimension car elle représentait pour nous un aspect formel ou opérationnel (comme le nomme van Deursen et van Dijk), qui nous semblait moins pertinent pour ce travail. Le questionnaire a donc été conçu sans évaluation de la dimension technique. Ce n'est qu'après

plusieurs allers-retours entre la littérature et le terrain, la consolidation du cadrage conceptuel présenté dans ce travail et notamment la prise en compte des niveaux de littératie médiatique que nous avons décidé de réintégrer cette dimension pour la partie qualitative.

Au regard de ces réflexions, voici la matrice qui a été finalement opérationnalisée et étudiée à

Dimensions		Dimension informationnelle			Dimension sociale		
Activités		Contenus	Formats et genres	Langages et représentations	Auteurs	Intentions	Publics
Activités de réception	Lire, identifier, analyser, comprendre						

travers le test (tableau 9) :

Tableau 9 : matrice évaluée dans le test de compétences en littératie médiatique

Nous avons alors établi pour chacune des dimensions évaluées deux questions, qui correspondent aux phases 2 et 3 décrites par Rey et ses collègues. Les questions de la phase 2 sont, pour la quasi-totalité, des questions ouvertes, pour lesquelles nous avons élaboré des indicateurs de correction. Seule la question de la phase 2 concernant les formats et genre est une question à choix multiples. Les questions la phase 3, quant à elles, correspondent toutes à des choix multiples.

Un pré-test final a été effectué sur dix personnes non spécialistes du domaine de la communication ainsi que sur quatre collègues du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs. Ce pré-test a permis la reformulation de certaines questions, leur ordre ainsi que la bonne calibration du test. En effet, ce pré-test nous a permis de démontrer que des personnes expertes en littératie médiatique répondaient aisément aux questions tandis que les personnes non expertes du domaine obtenaient de moins bons résultats. Le questionnaire final, ainsi que les indicateurs de correction se trouvent en annexe numérique de ce travail ([annexe 3 : test des compétences de réception en littératie médiatique et indicateurs de correction](#)).

Le tableau des correspondances (tableau 10) entre les dimensions évaluées pour l'activité de réception et les questions de la version finale du test se présente comme suit.

Compétence	Dimension	sous-dimension	Evaluation phase 2	Evaluation phase 3
Lire, identifier, analyser, comprendre	informationnelle	Contenus	Question 35	Question 28
		Formats et genres	Questions 21 et 23	Questions 30 et 33
		Langages et représentations	questions 22 et 24	Question 36
	sociale	Auteurs	Question 27	Questions 31 et 34
		Intentions	Question 25	Question 37
		Publics	Question 26	Questions 29 et 32

Tableau 10 : correspondances entre la matrice des compétences en littératie médiatique et les questions présentées dans le test ([annexe 1 pp14-25](#))

Ce questionnaire final a été encodé à la suite du questionnaire sociodémographique et de l'enquête sur les usages au sein du logiciel LimeSurvey. La version finale du test mesurant les compétences des individus en matière de lecture dans les dimensions informationnelles et sociales se trouve, dans sa version questionnaire, en annexe de ce rapport ([annexe 1, pp14-25](#)).

1.2. Choix de l'échantillon de la population, collecte, codage et nettoyage des données

Comme nous l'avons évoqué, notre recherche s'intéressera plus spécifiquement aux jeunes de 18 à 25 ans. En effet, cette tranche d'âge correspond à la période d'entrée dans les études supérieures, dans la vie active ou dans la recherche d'un emploi. Selon nous, ces trois situations ajoutées aux loisirs de certains individus (degré d'implication variable dans une activité associative) amènent ces derniers à produire des messages dans une variété de contextes sociaux plus étendue que des adolescents en classe secondaire. C'est également ce qu'évoque Cédric Fluckiger dans sa thèse de doctorat (Fluckiger, 2007).

Le questionnaire d'enquête a ainsi été diffusé à travers différents réseaux: auditoires universitaires, classes de hautes écoles, groupes de personnes poursuivant une formation professionnalisante, groupes de personnes à la recherche d'emploi et groupe de travailleurs de manière à constituer un échantillon tenant compte du genre des interrogés, de leur niveau d'éducation et de celui de leurs parents, ces variables ayant été identifiées comme constituant des prédicteurs du degré de production sur Internet (Schradié, 2011).

La collecte des données s'est effectuée pendant les mois de mai et juin 2017 via deux méthodes distinctes.

D'une part, l'entreprise Dedicated a diffusé l'enquête en ligne auprès d'un panel de répondants employés ou à la recherche d'un emploi. 211 répondants ont ainsi complété le questionnaire dans son entièreté et ont été rétribués par Dedicated.

Parallèlement à cela, nous avons recruté 209 répondants étudiants (à l'université, en haute école, ou dans des centres de formation professionnalisants) qui ont complété le questionnaire d'enquête. Les répondants étaient alors rétribués par une place de cinéma gratuite s'ils marquaient leur accord d'être recontactés pour la suite de la recherche et livraient leurs coordonnées pour les recontacter. Pour collecter ces données, l'enquête en ligne a fait l'objet d'une large diffusion via différents réseaux et différents supports.

- diffusion du questionnaire par mail dans plusieurs établissements (universités, hautes écoles, centres de formation professionnalisant) ;
- diffusion d'affichettes reprenant le lien vers le questionnaire au sein des différents établissements scolaires ;
- diffusion du questionnaire dans plusieurs groupes Facebook (concernant les universités, les hautes écoles, les centres de formations professionnalisantes).

Au final, 420 participants ont donc répondu à l'enquête par questionnaire.

Les données récoltées par le logiciel Limesurvey ont été exportées dans un fichier Excel, qui reprend dans un premier temps les variables sociodémographiques sous forme de données qualitatives ou quantitatives discrètes pour l'âge des répondants. Le fichier reprend également les variables correspondant à l'utilisation en termes de fréquences sous forme de données ordinales et les variables correspondant à la diversité des usages sous forme de réponses dichotomiques pour les coches effectuées par les individus au sein de chaque tableau reprenant les items de la diversité informationnelle et sociale des usages (item coché = 1 ; item non coché = 0). Enfin, les réponses au test ont également été codées. Les questions à choix multiples ont été codées selon les bonnes réponses aux questions. Pour les réponses aux questions ouvertes, nous avons fait appel aux collègues experts du domaine pour effectuer une correction inter-juges : sur base des indicateurs émis par la chercheuse, trois collègues ont corrigé l'ensemble des questions sur un échantillon de 10% de la population interrogée sélectionnée au hasard. Nous avons alors analysé les scores donnés par les trois collègues en rapport avec nos propres scores. Puis, nous

avons rencontré les trois collègues et discuté avec eux des corrections qui devaient faire l'objet de débat et avons recorrigé le fichier des réponses ouvertes en ce sens.

Après avoir codé l'entièreté du fichier de données, un nettoyage de celui-ci a été effectué. En effet, l'enquête en ligne a duré en moyenne entre 23 et 30 minutes de complétion (selon l'échantillon opéré par Dedicated ou par la chercheuse). Avec l'appui de notre promoteur, nous avons décidé de ne pas tenir compte des réponses des participants n'ayant pas répondu de manière cohérente aux questions ouvertes du test (les réponses ouvertes contenant des « ... » ou de type « skdjlkj »). Nous avons ainsi supprimé une première cohorte de 44 répondants (38 répondants issus de l'échantillon Dedicated et 6 de notre propre échantillon).

Nous avons ensuite analysé ligne par ligne les réponses des jeunes adultes à l'enquête sur les usages. Nous avons alors repéré que certains d'entre eux avaient répondu en cochant certaines colonnes entières, ou en laissant d'autres colonnes complètement vides et ce de manière systématique et non cohérente avec leurs réponses aux différentes questions portant sur la fréquence de ces mêmes usages. Nous avons également décidé d'écarter ces répondants, qui sont au nombre de 26 (23 répondants issus de l'échantillon Dedicated, 3 issus de l'échantillon de la chercheuse).

Nous avons donc rejeté 68 répondants et finalement retenu, pour l'analyse des données, 350 répondants.

2. Analyse des résultats

Au sein de cette section, les résultats de l'étude quantitative seront présentés comme suit : dans un premier temps, nous présenterons les résultats de la variable indépendante, c'est-à-dire les résultats au test de compétences de lecture en littératie médiatique, afin de pouvoir croiser ces résultats avec les différentes variables dépendantes. Nous caractériserons ensuite la population interrogée en présentant la répartition selon les données sociodémographiques des participants et les comparerons aux résultats au test. Nous présenterons ensuite, à l'instar des divers baromètres numériques nationaux, quelques résultats très généraux sur la fréquentation des réseaux sociaux numériques (fréquence de consultation, réseaux sociaux numériques consultés) et leur comparaison à la variable indépendante. Ces chiffres interviendront dans une mesure assez restreinte dans la suite de l'analyse puisqu'ils ne représentent qu'un aperçu très général des données.

Dans un quatrième temps, nous entrerons dans l'analyse à proprement parler, que nous mènerons en trois parties : en premier lieu, nous présenterons les liens entre la fréquence des différentes utilisations des réseaux sociaux numériques par les jeunes adultes et le développement de leurs compétences et établirons trois premiers profils d'usages. Ensuite, nous nous focaliserons sur les liens entre un indice de diversité des usages et le développement des mêmes compétences. Nous établirons alors quatre profils d'usages que nous comparerons aux trois premiers profils établis sur base des fréquences d'utilisation. Enfin, nous mènerons une analyse des usages « à la coche », c'est-à-dire une analyse des items cochés par les jeunes adultes (i.e. les items compris dans les thématiques, types d'auteurs, etc.) et distinguerons alors cinq profils d'usages que nous comparerons aux profils issus des deux premières analyses effectuées. Ces trois analyses nous permettront d'identifier cinq profils d'usages spécifiques que nous décrirons. Nous étudierons alors les relations entre ces cinq profils et les scores au test de lecture en littératie médiatique, puis reviendrons sur le lien entre ces cinq profils et les variables sociodémographiques.

Enfin, nous interpréterons ces résultats et conclurons avec un retour sur les hypothèses de travail et un point d'attention sur les pistes à explorer dans la partie qualitative du travail.

2.1. Résultats des individus au test mesurant leurs compétences à analyser différents supports médiatiques

Nous présentons ici les données de notre variable indépendante : les résultats des répondants au test mesurant leurs compétences à analyser différents médias issus des réseaux sociaux sous plusieurs dimensions, soit :

- leurs contenus ;
- leurs langages et représentations ;
- leurs formats, genres médiatiques ;
- leurs sources, leurs auteurs ;
- les intentions leurs auteurs ;
- le(s) public(s) au(x)quel(s) ils s'adressent.

Dans ce premier graphique (figure 4), nous pouvons observer la distribution des individus interrogés selon leurs résultats globaux au test, c'est-à-dire leurs scores totaux pondérés sur 100.

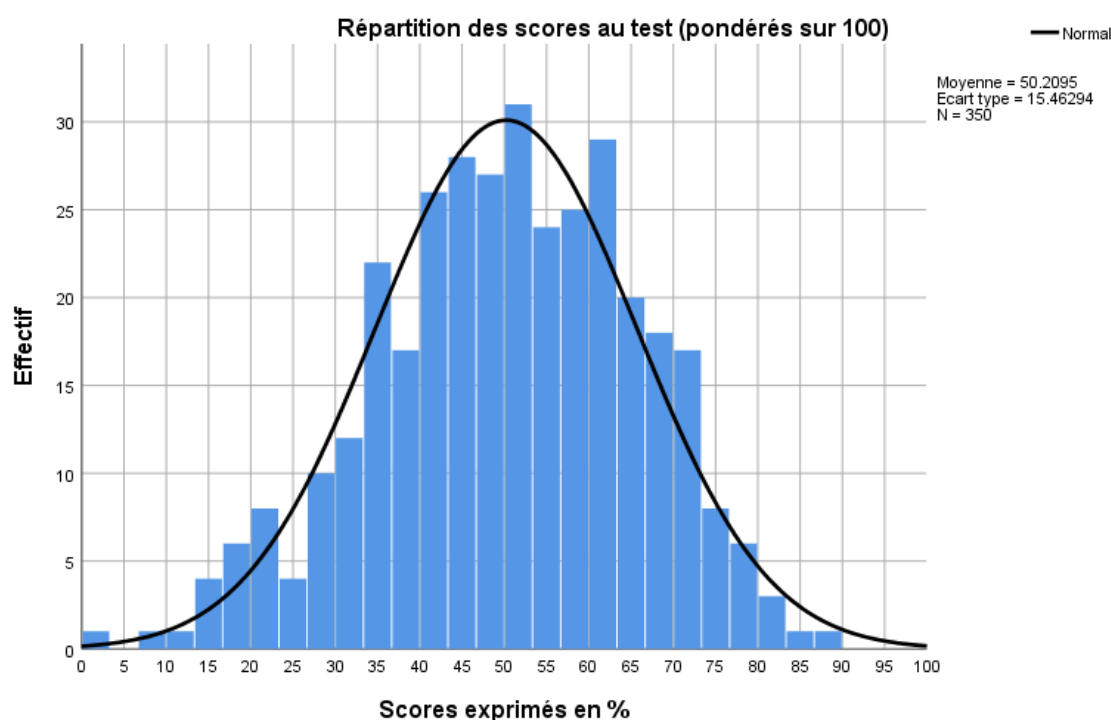


Figure 4 : répartition des jeunes adultes interrogés selon leur score total pondéré sur 100

Comme nous pouvons l'observer dans le graphique (figure 4), la distribution est comparable à la courbe de normalité et les répondants se répartissent de façon normale autour de la moyenne. La moyenne de tous les répondants au test est de 50,21% et l'écart-type est de 15,463%.

En ce qui concerne les scores au sein de chaque dimension, nous avons établi une pondération sur 100 et proposons d'analyser ici plus en détails les moyennes et écart-types pour les différentes dimensions (tableau 11).

Dimension	Moyenne	Ecart-type
Contenus	51,50	27,61
Langages et représentations	38	17,26
Formats et genres	80,29	21,84
Auteurs	39,26	24,05
Intensions	48,50	24,45
Publics	43,71	16,79

Tableau 11 : moyennes et écart-types des scores au test dans les différentes dimensions

Après avoir exposé les tendances générales des dimensions, nous pouvons tenter d'identifier s'il y a des différences significatives entre les scores aux différentes dimensions. Pour ce faire, nous allons recourir à l'analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées entre les moyennes des scores aux différentes dimensions.

Le test de sphéricité (tableau 12) nous indique une p-valeur inférieure à 0,005. La matrice des covariances est donc sphérique et il n'a pas lieu de corriger les résultats de l'ANOVA pour pouvoir les comparer.

Tests de sphéricité de Mauchly^a

Mesure: Score_dimensions_test

Effet intrasujets	W de Mauchly				Epsilon ^b		Borne inférieure
		Khi-deux approx.	ddl	Signification	Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	
dimensions_test	.733	107.613	14	.000	.904	.917	.200

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la matrice de covariance des erreurs des variables dépendantes orthonormées est proportionnelle à la matrice identité.

Tableau 12 : test de sphéricité de Mauchly sur les variances intrasujets de l'ANOVA à mesures répétées entre les moyennes des scores aux différentes dimensions

Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées (tableau 13) révèlent qu'il existe des différences significatives au sein des résultats des individus dans les différentes dimensions ($p < 0,01$). Pour identifier plus spécifiquement où se situent les différences significatives (entre quelles dimensions), nous devons mener une comparaison appariée des données.

Tests des effets intrasujets

Mesure: Score_dimensions_test

Source		F	Signification
dimensions_test	Hypothèse de sphéricité	273.694	.000
	Greenhouse-Geisser	273.694	.000
	Huynh-Feldt	273.694	.000
	Borne inférieure	273.694	.000
Erreur (dimensions_test)	Hypothèse de sphéricité		
	Greenhouse-Geisser		
	Huynh-Feldt		
	Borne inférieure		

Tableau 13 : ANOVA à mesures répétées concernant les résultats des individus à chacune des dimensions

Dans le tableau ci-dessous (tableau 14), nous pouvons voir que les résultats moyens pour la dimension langage et représentations sont similaires aux résultats de la dimension auteur et que les résultats moyens pour la dimension intentions sont similaires à ceux de la dimension contenu et thématique. En revanche, toutes les autres comparaisons donnent des différences significatives.

Comparaisons appariées

Mesure: Score_dimensions_test

(I) dimensions_test	(J) dimensions_test	Différence moyenne (I-J)	Signification ^b
1 Contenus	2 Langages et représentations	13.500*	.000
	3 Formats et genres	-28.786*	.000
	4 Auteurs	12.243*	.000
	5 Intentions	3.000	.568
	6 Publics	7.786*	.000
2 Langages et représentations	1 Contenus	-13.500*	.000
	3 Formats et genres	-42.286*	.000
	4 Auteurs	-1.257	1.000
	5 Intentions	-10.500*	.000
	6 Publics	-5.714*	.000
3 Formats et genres	1 Contenus	28.786*	.000
	2 Langages et représentations	42.286*	.000
	4 Auteurs	41.029*	.000
	5 Intentions	31.786*	.000
	6 Publics	36.572*	.000
4 Auteurs	1 Contenus	-12.243*	.000
	2 Langages et représentations	1.257	1.000
	3 Formats et genres	-41.029*	.000
	5 Intentions	-9.243*	.000
	6 Publics	-4.457*	.009
5 Intentions	1 Contenus	-3.000	.568
	2 Langages et représentations	10.500*	.000
	3 Formats et genres	-31.786*	.000
	4 Auteurs	9.243*	.000
	6 Publics	4.786*	.002
6 Publics	1 Contenus	-7.786*	.000
	2 Langages et représentations	5.714*	.000
	3 Formats et genres	-36.572*	.000
	4 Auteurs	4.457*	.009
	5 Intentions	-4.786*	.002

Basées sur les moyennes marginales estimées

*. La différence moyenne est significative au niveau .05.

b. Ajustement pour les comparaisons multiples : Bonferroni.

Tableau 14 : analyse des différences significatives sur les scores aux différentes dimensions du test.

Concernant les tendances majeures de ces résultats, nous pouvons assez rapidement remarquer que les répondants ont obtenu les plus hauts scores lorsqu'il s'agit d'identifier la dimension

« formats et genres ». Il est important de souligner que concernant cette dimension, les répondants n'ont eu que des questions à choix multiples (alors que les autres dimensions mêlaient questions à choix multiples et questions ouvertes). Ceci peut expliquer en partie ces résultats.

Nous pouvons également observer à travers les résultats qu'en moyenne, que les jeunes adultes ont obtenu un score moyen concernant les dimensions « intentions » et « contenu » qui se situe autour de 50%. En revanche, ils ont éprouvé plus de difficultés à identifier les dimensions « publics », mais surtout les dimensions « langages et représentations » et « auteur ».

En bref, voici comment se classent les scores moyens aux dimensions (de la moyenne la plus élevée à la moyenne la plus faible).

1. formats et genres ;
2. intentions ; contenu ;
3. publics ;
4. langages et représentations ; auteur.

Ces résultats aux différentes dimensions corroborent d'autres résultats mis en évidence dans la littérature. Entre autres, Sonia Livingstone et Nancy Thumim recensent différentes études sur la littératie médiatique d'adultes britanniques et concluent que ces différentes recherches dépeignent une image inégale des aptitudes du public, qui est capable de choisir et montre une grande compréhension des genres télévisuels (et notamment de la différence entre faits et fiction), mais qui montre des difficultés à comprendre les messages d'actualité et à en avoir un regard critique, à saisir le contexte de production (les auteurs, leurs affiliations idéologiques, économiques et politiques, etc.)(Livingstone & Thumim, 2013).

Par ailleurs, deux de nos propres recherches (Tilleul et al., 2015a, 2015b) ont également montré que, si les adolescents et jeunes adultes parvenaient à comprendre le contenu et à identifier le format d'un document médiatique, ils montrent beaucoup plus de difficultés à identifier l'émetteur d'un document et sa qualité institutionnelle.

Enfin, Julie Matagne a également montré, dans sa dissertation doctorale sur la capacité des individus à faire preuve d'autonomie cognitive face aux médiatisations de la forêt, que les jeunes identifient assez facilement les affiches et leurs messages (contenu), mais rencontrent plus de difficultés dans certaines dimensions, particulièrement quand il s'agit d'identifier avec précision un auteur et sa qualité institutionnelle ainsi que le public d'une affiche.

Ils synthétisent et comprennent partiellement les affiches et leurs messages, identifient bien leurs émetteurs à condition que ceux-ci soient déjà connus et se présentent de façon transparente, sont à même de détecter partiellement les intentions de ceux-ci et évaluent de façon partiellement satisfaisante les médias. Identifier la qualité institutionnelle de l'émetteur et les limites des publics auxquels les affiches s'adressent reste par contre difficile pour eux. (Matagne, 2017, p. 504).

2.2. Analyse des variables sociodémographiques

Nous présenterons ici les caractéristiques de l'échantillon interrogé ainsi que les relations entre les variables sociodémographiques et les résultats au test de compétences en analyse des médias dans leurs dimensions informationnelles et sociales.

Premièrement, en ce qui concerne l'âge (figure 5), nous pouvons observer que les résultats se répartissent entre 18 et 25 ans (moyenne : 21,51 ; écart-type = 2,149). Les individus de 21 ans sont les plus nombreux tandis que ceux de 18 et de 25 ans sont les moins nombreux.

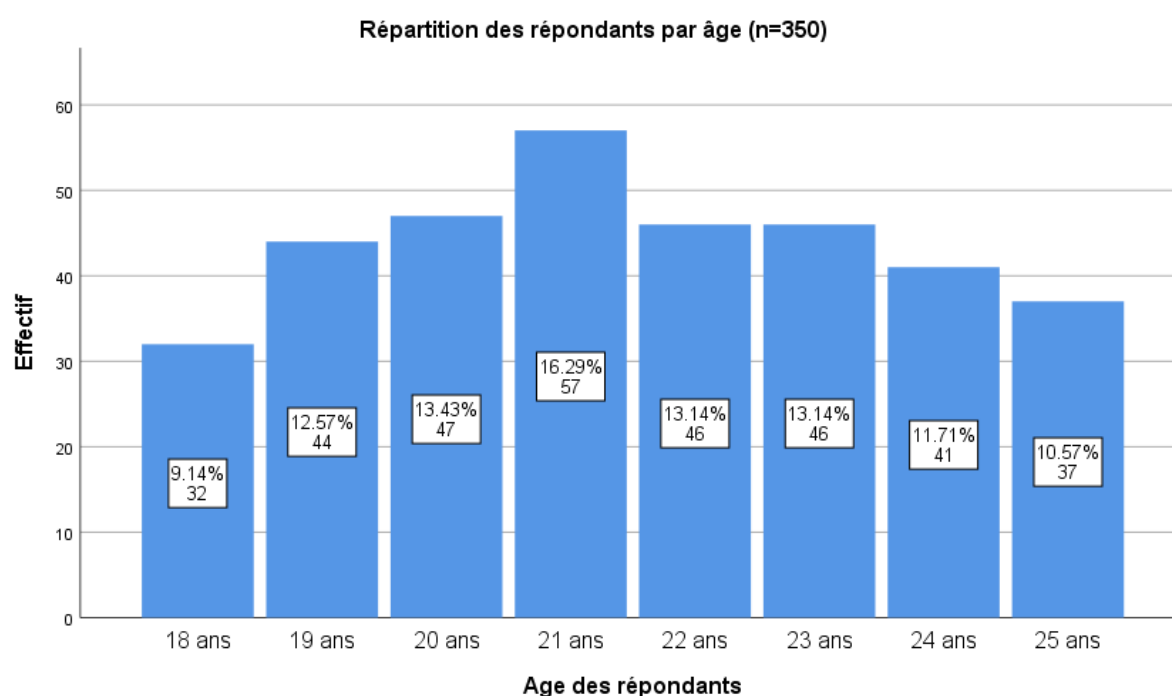


Figure 5 : répartition des répondants selon leur âge

Nous avons observé les liens entre les résultats des individus au test et leur **âge**, mais l'analyse de corrélation s'avère non significative ($r=0,056$; $p=0,296$). Nous ne pouvons donc pas prouver de relation entre l'âge des répondants et leurs scores au test.

En ce qui concerne le genre (figure 6), les participantes sont plus nombreuses à avoir pris part au questionnaire et représentent presque 69% de la population tandis que leurs homologues masculins ne représentent que 31% de celle-ci.

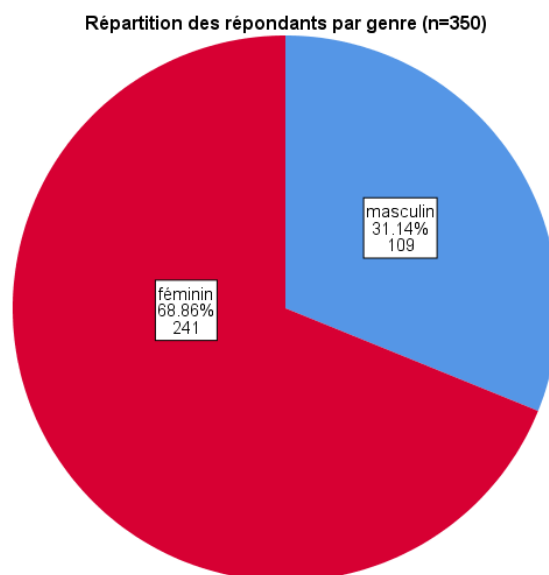


Figure 6 : répartition des répondants selon leur genre

Si les participantes ont été plus nombreuses à participer, elles sont également légèrement meilleures au test que les hommes. En effet, l'analyse de variance entre le genre et le score général au test révèle une légère différence significative en faveur des femmes ($F = 4,074$; $p = 0,0443$). Au vu du tableau suivant, nous pouvons observer que les femmes ont en effet tendance à obtenir un résultat global légèrement plus haut que les hommes.

genre	Score moyen au test
Féminin	51,33
Masculin	47,74

Tableau 15 : Analyse de la variance entre le genre et le score global au test des compétences de lecture en littératie médiatique (n=350)

En ce qui concerne l'analyse des relations entre le genre des répondants et leurs scores dans les différentes dimensions, nous pouvons observer que les femmes sont, en moyenne, légèrement meilleures que les hommes dans toutes les dimensions (tableau 16). De plus, les résultats de l'ANOVA entre le genre et les scores aux différentes dimensions nous montrent qu'il y a une

différence significative entre les femmes et les hommes aux résultats de la catégorie contenu (tableau 17).

Statistiques descriptives				
	Genre des répondants	Moyenne	Ecart type	N
Scores pondérés de la catégorie contenus (sur 100)	masculin	46.10	28.090	109
	féminin	53.94	27.100	241
	Total	51.50	27.612	350
Scores pondérés de la catégorie langages et représentations (sur 100)	masculin	35.96	16.729	109
	féminin	38.92	17.455	241
	Total	38.00	17.263	350
Scores pondérés de la catégorie formats et genres (sur 100)	masculin	77.52	24.755	109
	féminin	81.54	20.319	241
	Total	80.29	21.840	350
Scores pondérés de la catégorie auteurs (sur 100)	masculin	38.17	26.040	109
	féminin	39.75	23.129	241
	Total	39.26	24.047	350
Scores pondérés de la catégorie intentions (sur 100)	masculin	47.25	23.159	109
	féminin	49.07	25.035	241
	Total	48.50	24.447	350
Scores pondérés de la catégorie publics (sur 100)	masculin	41.4366	17.51253	109
	féminin	44.7442	16.38852	241
	Total	43.7141	16.79163	350

Tableau 16 : moyenne des scores au test dans les différentes dimensions réparties selon les genres

ANOVA		
	F	Sig.
Scores pondérés de la catégorie contenus (sur 100)	6,141	0,014
Scores pondérés de la catégorie langages et représentations (sur 100)	2,211	0,138
Scores pondérés de la catégorie formats et genres (sur 100)	2,544	0,112
Scores pondérés de la catégorie auteurs (sur 100)	0,326	0,568
Scores pondérés de la catégorie intentions (sur 100)	0,415	0,520
Scores pondérés de la catégorie publics (sur 100)	2,928	0,088

Tableau 17 : analyses ANOVA entre le genre des répondants et leurs scores au test dans les différentes dimensions

Nous avons questionné les jeunes adultes sur leur âge et leur genre, mais également sur leur origine sociale en les interrogeant sur leur occupation d'une part et sur le plus haut degré de scolarité de leurs parents d'autre part. Nous allons maintenant analyser ces variables.

Après avoir récolté les données concernant l'occupation des participants, nous avons réintégré ou regroupé certaines catégories, qui ne comprenaient parfois que 2 ou 3 personnes ; par exemple la catégorie des cadres, avec celle des employé.e.s et indépendant.e.s ou encore la catégorie des personnes en incapacité de travail avec celle des personnes à la recherche d'un emploi (figure 7)

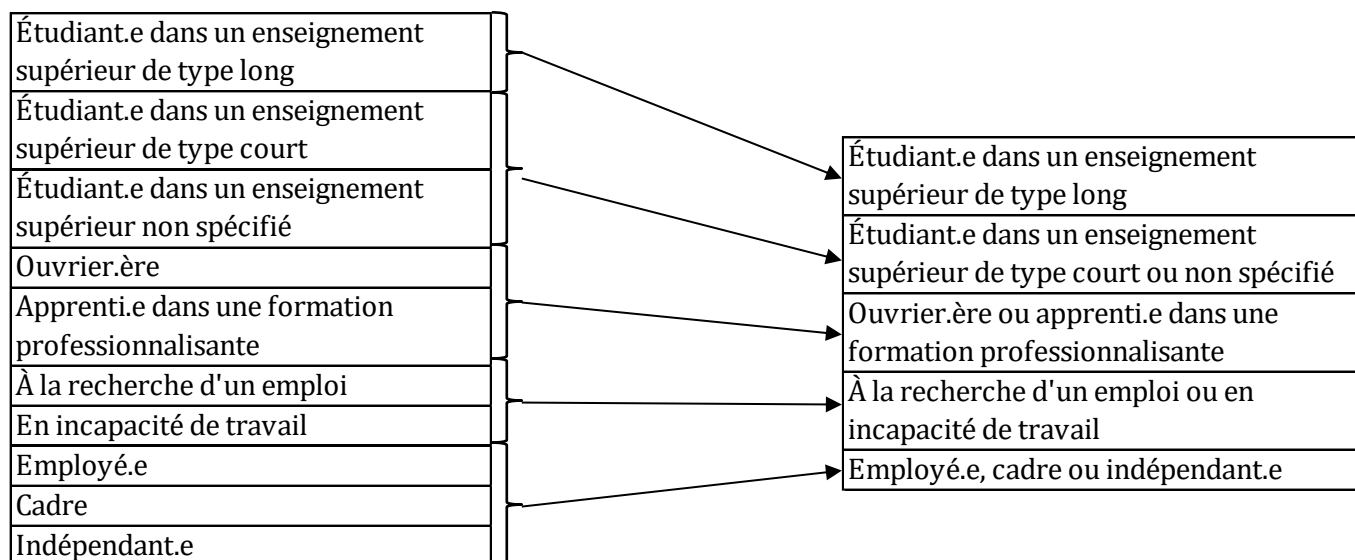


Figure 7 : regroupement des catégories de l'occupation des répondants

Notre échantillon se compose donc d'étudiants dans un enseignement supérieur de type court (26%), d'étudiants dans un enseignement supérieur de type long (25%), de personnes à la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail (25%), de personnes travaillant : employés, indépendants ou cadres en entreprise (18%) et de personnes travaillant en tant qu'ouvrier ou étudiant dans le cadre d'une formation professionnalisante (6%) (figure 8).

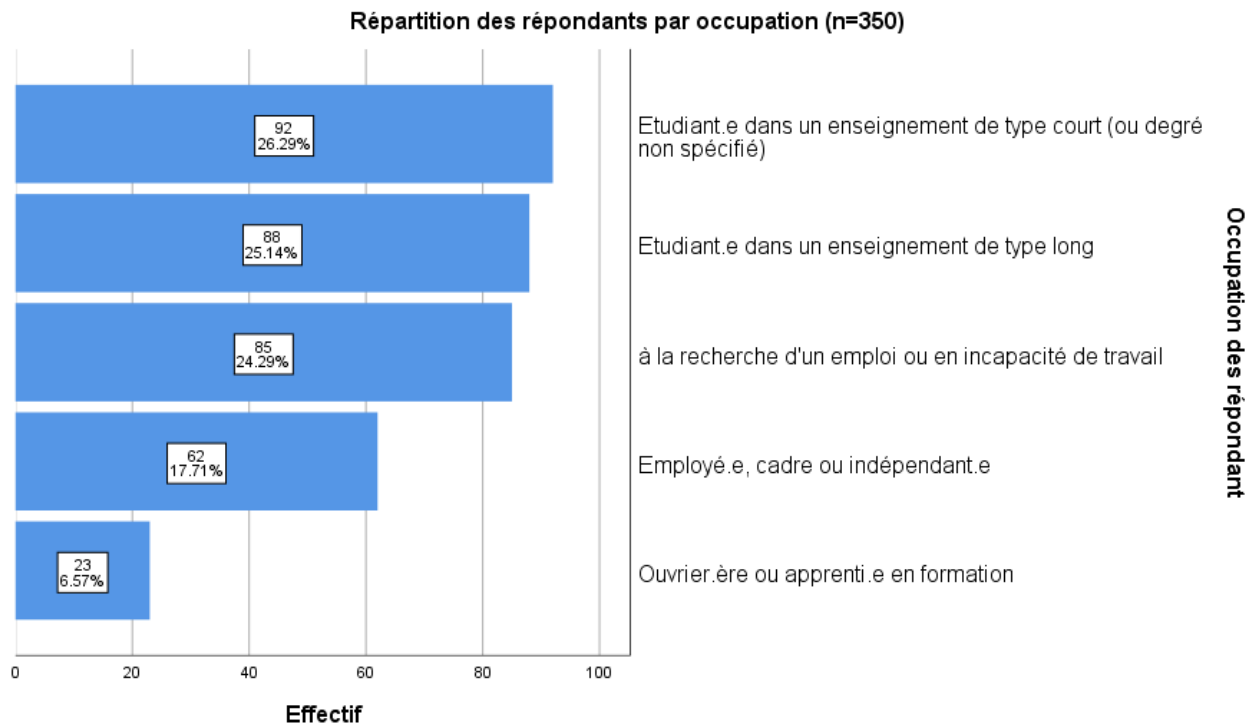


Figure 8 : répartition des répondants selon leur occupation

Enfin, presque un tiers des répondants ont au moins un parent ayant effectué des études supérieures de type court (29%) ; 28% ont au moins un parent ayant effectué des études supérieures de type universitaire et 27% des répondants ont au moins un parent ayant effectué des études secondaires. Notons également que seulement 2% des participants ont des parents dont le degré de scolarité le plus élevé est l'enseignement primaire (figure 9).

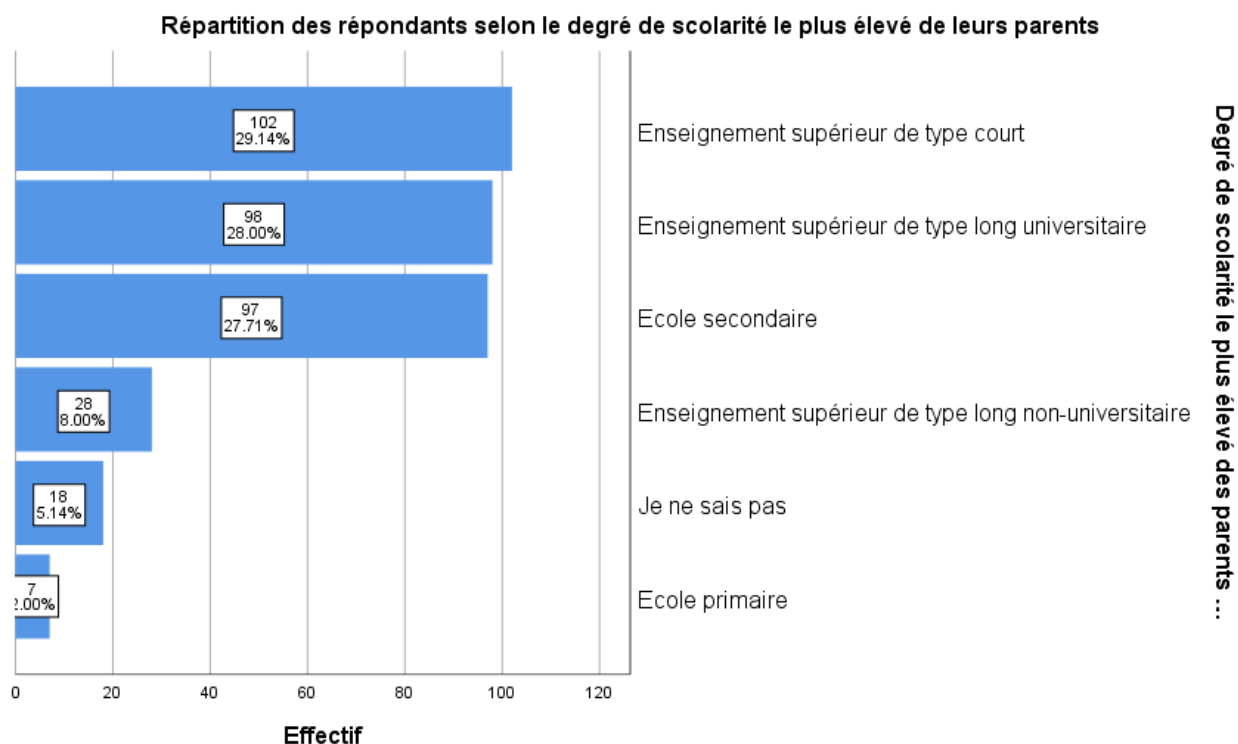


Figure 9 : répartition des répondants selon le degré de scolarité le plus élevé de leurs parents

L'occupation des répondants s'est révélée être associée au degré de scolarité de leurs parents ($\chi^2 = 43,820$; $p = 0,002$). Plus particulièrement, si l'on compare les effectifs attendus et les effectifs théoriques du tableau de contingence (tableau 18), nous pouvons constater que le fait d'être étudiant dans un enseignement de type long est associé au fait qu'au moins un des parents ait suivi un enseignement de type long universitaire. En outre, le fait d'être ouvrier semble être associé au fait que le degré de scolarité le plus élevé des parents est l'école secondaire.

			Degré de scolarité le plus élevé des parents						Total
			Je ne sais pas	Ecole primaire	Ecole secondaire	Enseignement supérieur de type court	Enseignement supérieur de type long non- universitaire	Enseignement supérieur de type long universitaire	
Occupation des répondant	À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	Effectif	6	<5	28	22	7	19	85
		Effectif théorique	4,4	1,7	23,6	24,8	6,8	23,8	85,0
	Ouvrier.ère ou apprenti.e en formation	Effectif	<5	<5	10	9	<5	<5	23
		Effectif théorique	1,2	0,5	6,4	6,7	1,8	6,4	23,0
	Étudiant.e dans un enseignement de type court	Effectif	6	<5	29	27	<5	25	92
		Effectif théorique	4,7	1,8	25,5	26,8	7,4	25,8	92,0
	Étudiant.e dans un enseignement de type long	Effectif	<5	<5	14	19	10	42	88
		Effectif théorique	4,5	1,8	24,4	25,6	7,0	24,6	88,0
	Employé, cadre ou indépendant	Effectif	<5	<5	16	25	6	12	62
		Effectif théorique	3,2	1,2	17,2	18,1	5,0	17,4	62,0
Total		Effectif	18	7	97	102	28	98	350
		Effectif théorique	18,0	7,0	97,0	102,0	28,0	98,0	350,0

Tableau 18 : tableau de contingence sur les variables « occupation des répondant » et « degré de scolarité le plus élevé des parents »

Comme nous l'avons indiqué dans la méthode, ces facteurs sociodémographiques ont été interrogés car de nombreux auteurs ont montré comment ceux-ci influençaient les compétences en littératie médiatique.

En ce qui concerne les liens entre les résultats des individus au test et leur **occupation**, l'analyse de variance montre un F de 16,89 et une p-valeur inférieure à 0,01. L'association entre l'occupation des participants et leurs résultats au test est donc significative. Afin d'aller plus loin, nous pouvons comparer les groupes 2 à 2 afin d'établir quels groupes obtiennent des résultats significativement différents.

Dans le tableau ci-dessous (tableau 19), nous pouvons en effet observer que les ouvrier.ère.s ou apprenti.e.s en formation obtiennent les moins bons scores au test. Les étudiants dans un enseignement de type long sont quant à eux les meilleurs au test.

Rapport

Grand total pondéré sur 100

Occupation des répondant	Moyenne	N	Ecart type
À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	44,18	85	14,79
Ouvrier.ère ou apprenti.e en formation	38,26	23	16,59
Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	52,52	92	12,94
Étudiant.e dans un enseignement de type long	58,69	88	13,68
Employé.e, cadre ou indépendant.e	47,45	62	15,05
Total	50,21	350	15,46

Tableau 19 : moyenne des répondants au test de lecture en littératie médiatique selon leur occupation

Dans le tableau suivant (tableau 20), nous pouvons observer plusieurs éléments : premièrement, nous pouvons voir des différences significatives entre la moyenne des résultats des personnes qui sont dans un enseignement supérieur de type long et tous les autres groupes. Nous pouvons également voir que les scores des ouvriers et apprentis en formation et les scores des personnes à la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail sont significativement différents des scores des étudiants dans un enseignement de type court ou long. En conclusion, les ouvrier.ère.s ou apprenti.e.s en formation, personnes à la recherche d'un emploi et employé.e.s, cadres ou indépendant.e.s obtiennent les moins bons scores au test, suivis par les personnes dans un enseignement de type court, suivis par les personnes dans un enseignement de type long, qui obtiennent les meilleurs scores.

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: Grand total pondéré sur 100

Bonferroni

(I) Occupation des répondant	(J) Occupation des répondant	Différence moyenne (I-J)	Sig.
À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	Ouvrier(ère) ou apprentie en formation	5.91953	.775
	Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	-8.33862*	.001
	Étudiant.e dans un enseignement de type long	-14.51058*	.000
	Employé, cadre ou indépendant	-3.26708	1.000
Ouvrier(ère) ou apprentie en formation	À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	-5.91953	.775
	Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	-14.25815*	.000
	Étudiant.e dans un enseignement de type long	-20.43011*	.000
	Employé, cadre ou indépendant	-9.18661	.085
Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	8.33862*	.001
	Ouvrier(ère) ou apprentie en formation	14.25815*	.000
	Étudiant.e dans un enseignement de type long	-6.17196*	.038
	Employé, cadre ou indépendant	5.07154	.307
Étudiant.e dans un enseignement de type long	À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	14.51058*	.000
	Ouvrier(ère) ou apprentie en formation	20.43011*	.000
	Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	6.17196*	.038
	Employé, cadre ou indépendant	11.24350*	.000
Employé, cadre ou indépendant	À la recherche d'un emploi ou en incapacité de travail	3.26708	1.000
	Ouvrier(ère) ou apprentie en formation	9.18661	.085
	Étudiant.e dans un enseignement de type court (ou degré non spécifié)	-5.07154	.307
	Étudiant.e dans un enseignement de type long	-11.24350*	.000

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 20 : comparaison multiples des différences significatives entre l'occupation des répondants et leurs scores globaux au test de lecture en littérature médiatique

Enfin, observons maintenant les liens entre **le plus haut degré de scolarité des parents des répondants** et leurs scores au test : l'analyse de variance (ANOVA) montre ici un qu'il n'y a pas de dépendance entre les variables ($F = 2,227$; $p = 0.0514$).

Les résultats concernant la relation entre l'occupation des répondants et leur score au test de lecture en littératie médiatique confirme cependant des résultats déjà observés par d'autres chercheurs et notamment les chercheurs qui s'intéressent à la fracture numérique de second degré : les personnes qui ont un degré de scolarité plus élevé (et qui réfère ici à l'indicateur « occupation »), montrent de plus grandes compétences en littératie médiatique que les personnes qui ont un degré de scolarité plus bas (DiMaggio et al., 2004; Hargittai, 2002, 2010; Hargittai & Hinnant, 2008; van Deursen & van Dijk, 2010; van Dijk, 2005). Dans notre cas, nous avons étudié les individus de 18 à 25 ans et vu leur tranche d'âge, les personnes qui ont déjà un emploi ou sont à la recherche de celui-ci ont déjà terminé leur scolarité, qui s'élève donc probablement à un degré moins élevé que ceux qui sont encore aux études.

2.3. Résultats généraux concernant l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes adultes

Comme nous l'avons expliqué en introduction, l'idée de cette section est de présenter des résultats très généraux sur l'utilisation des réseaux sociaux numériques par les jeunes adultes, à l'instar de baromètres numériques comme celui présenté par le SPF économie belge dans le but de donner un premier aperçu, très global, de la fréquentation des réseaux sociaux numériques par la population interrogée. Toutefois, nous irons légèrement plus loin dans l'analyse en comparant ces résultats aux scores totaux obtenus au test de littératie médiatique.

Comme nous pouvons le voir sur ce graphique (figure 10), la grande majorité des répondants (83,14%) déclare utiliser les réseaux sociaux numériques entre 30 minutes et deux heures par jour.

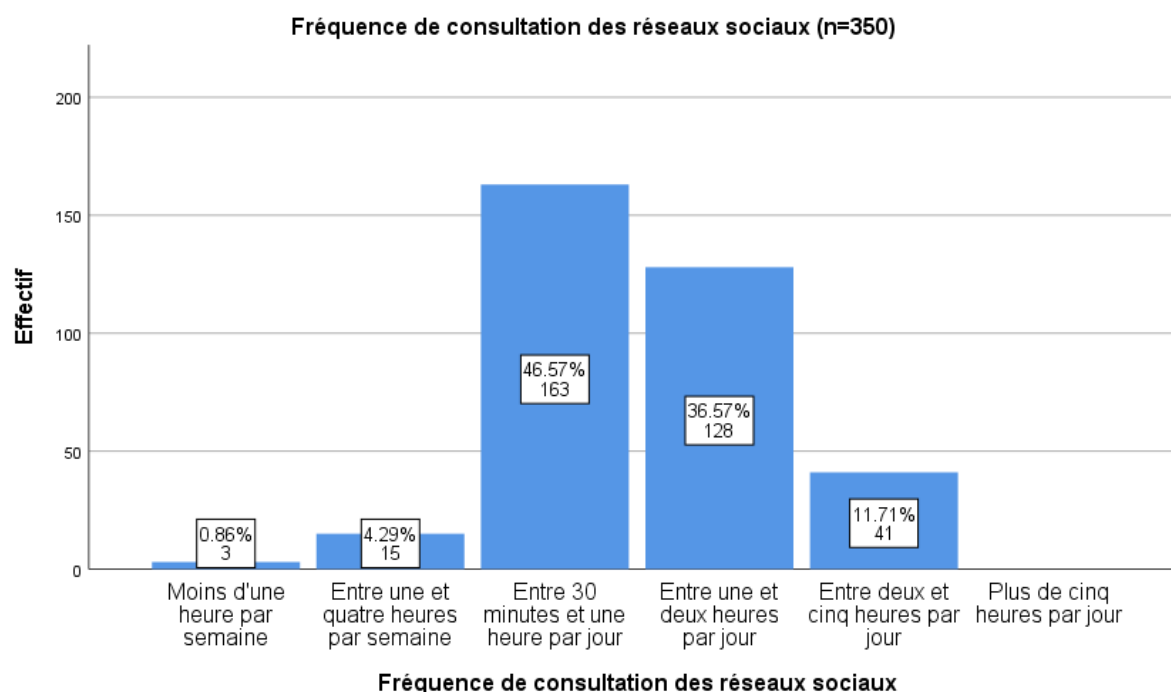


Figure 10 : fréquence de consultation des réseaux sociaux numériques de la population interrogée

Le calcul du coefficient de corrélation de Spearman entre la fréquence générale de consultation des réseaux sociaux numériques (considérée comme une variable ordinale : moins d'une heure par semaine = 1, entre une et quatre heures par semaine = 2, etc.) et le score total au test de lecture en littératie médiatique révèle une corrélation significative entre ces deux variables ($r = 0,170$; $p < 0,01$). Autrement dit, plus les répondants ont indiqué consulter fréquemment les réseaux sociaux numériques, plus ils ont obtenu des scores bas au test de lecture en littératie médiatique. Dans la section suivante, nous reviendrons plus en détail sur les relations entre les fréquences de différentes activités et le score global au test.

Concernant la consultation des plateformes, Facebook reste le réseau social le plus consulté. YouTube est également consulté par 90% des répondants (figure 11). Viennent ensuite Snapchat et Instagram. Chez les 18-25 ans, c'est donc toujours Facebook qui semble primer, alors que des études (voir, notamment, l'article du Soir paru à ce sujet⁶ et l'article rédigé par le Pew Research Center⁷) montrent que chez leurs cadets (12-24 ou 13-27 ans selon les études), YouTube, Instagram et Snapchat sont passés devant ce réseau social, qui n'est donc plus la plateforme dominante.

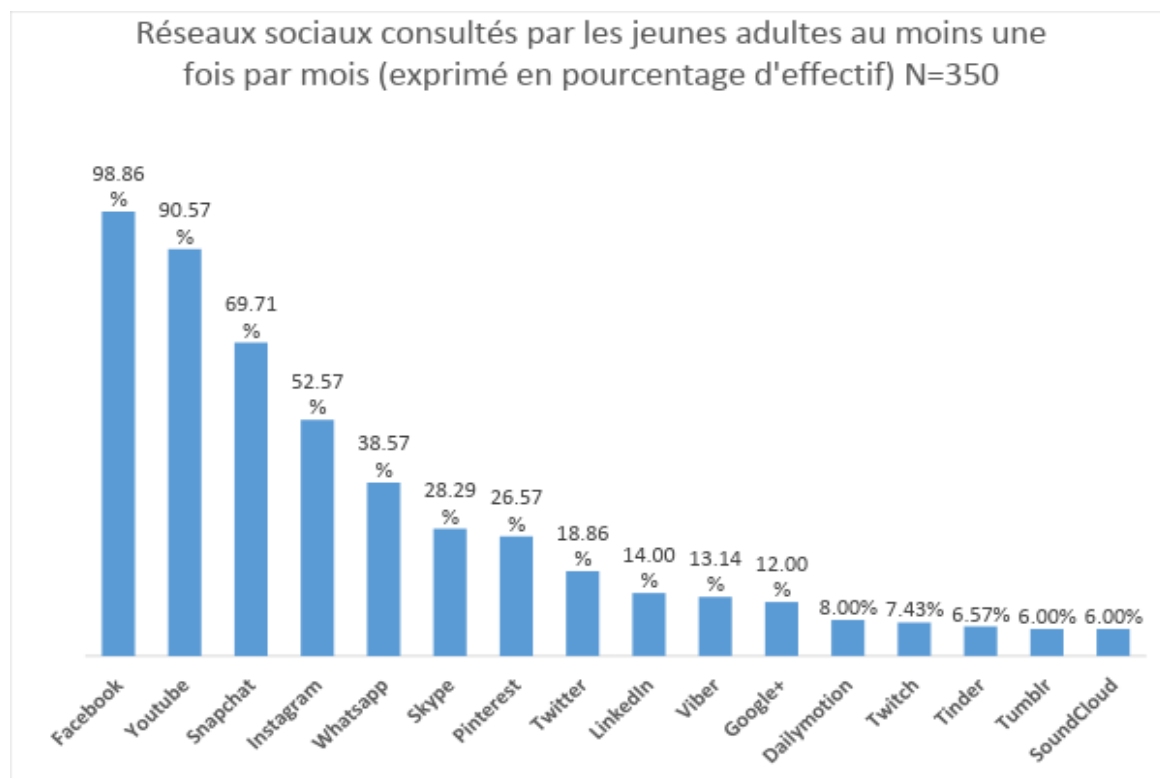


Figure 11 : réseaux socionumériques consultés par la population interrogée au moins une fois par mois

Concernant la diversité des plateformes consultées, sur ce graphe (figure 12), nous pouvons constater que près de 70% des jeunes adultes consultent entre 3 et 6 réseaux socionumériques et que moins de 4% des répondants consultent plus de 10 réseaux socionumériques.

⁶ <https://www.rtb.be/info/societe/detail/Facebook-ne-seduit-plus-les-jeunes-generations?id=9839860>, consulté le 28 mai 2019

⁷ <https://www.pewresearch.org/Internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>, consulté le 28 mai 2019

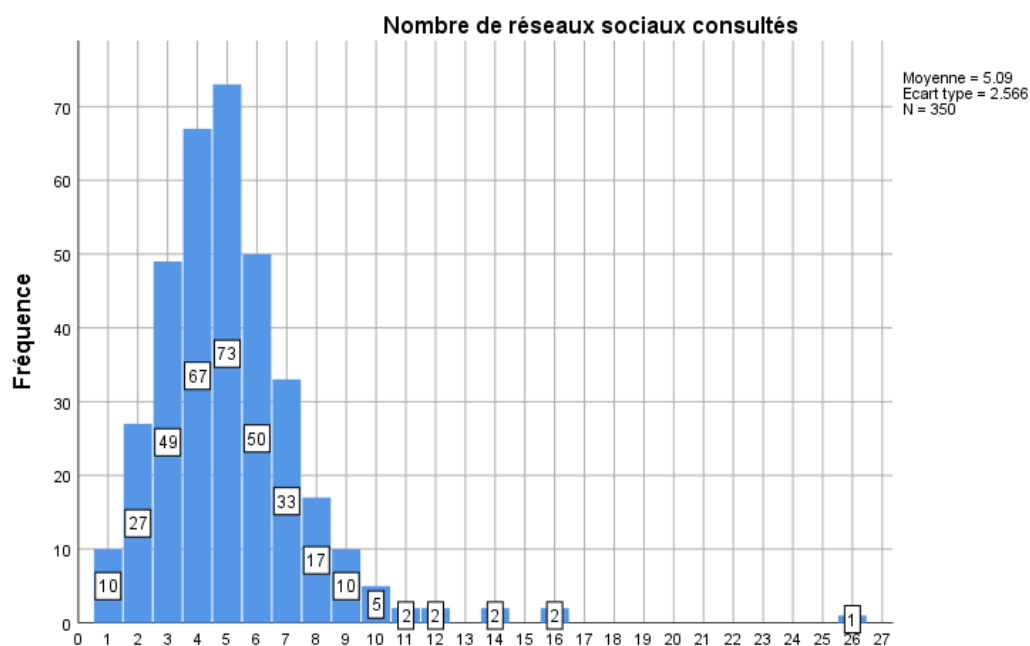


Figure 12 : nombre de réseaux socionumériques consultés par la population interrogée au moins une fois par mois

Le coefficient de corrélation (méthode de Spearman) entre le nombre de plateformes consultées⁸ et le résultat global des répondants au test n'est pas significatif ($r = -0,021$; $p = 0.690$). Nous ne pouvons donc pas affirmer pour l'instant qu'il existe un lien entre ces deux variables. Il nous faut aller plus loin en ce qui concerne la diversité d'usage des réseaux socionumériques.

⁸ Le nombre de plateformes consultées peut refléter un certain indice de diversité, bien qu'il ne reflète ni une diversité informationnelle, ni une diversité sociale de manière claire.

2.4. Résultats concernant les fréquences des différentes activités sur les réseaux socionumériques

2.4.1. Statistiques descriptives

Sur la page suivante (figure 13) est représenté l'ensemble des graphiques reprenant la distribution de la fréquence à laquelle les répondants exercent les activités suivantes.

- faire défiler un fil d'actualité ;
- consulter un post (le lire en entier) ;
- effectuer des recherches approfondies suite à la lecture d'un post ;
- *liker* un post ;
- partager un post ;
- commenter un post ;
- produire et diffuser sur son profil/mur (et à destination de tous les amis) ;
- produire dans une messagerie personnelle ;
- gérer/administrer un groupe, une communauté.

Pour rappel, pour les différentes activités proposées, les répondants devaient cocher une réponse parmi :

- jamais ;
- une à deux fois par mois ;
- une fois par semaine ;
- plusieurs fois par semaine ;
- tous les jours ;
- plusieurs fois par jour.

Les graphiques figurant dans la colonne de gauche reprennent les activités de consultation, ceux de la colonne du milieu les activités de production de traces de ratification et ceux de la colonne de droite les activités de production.

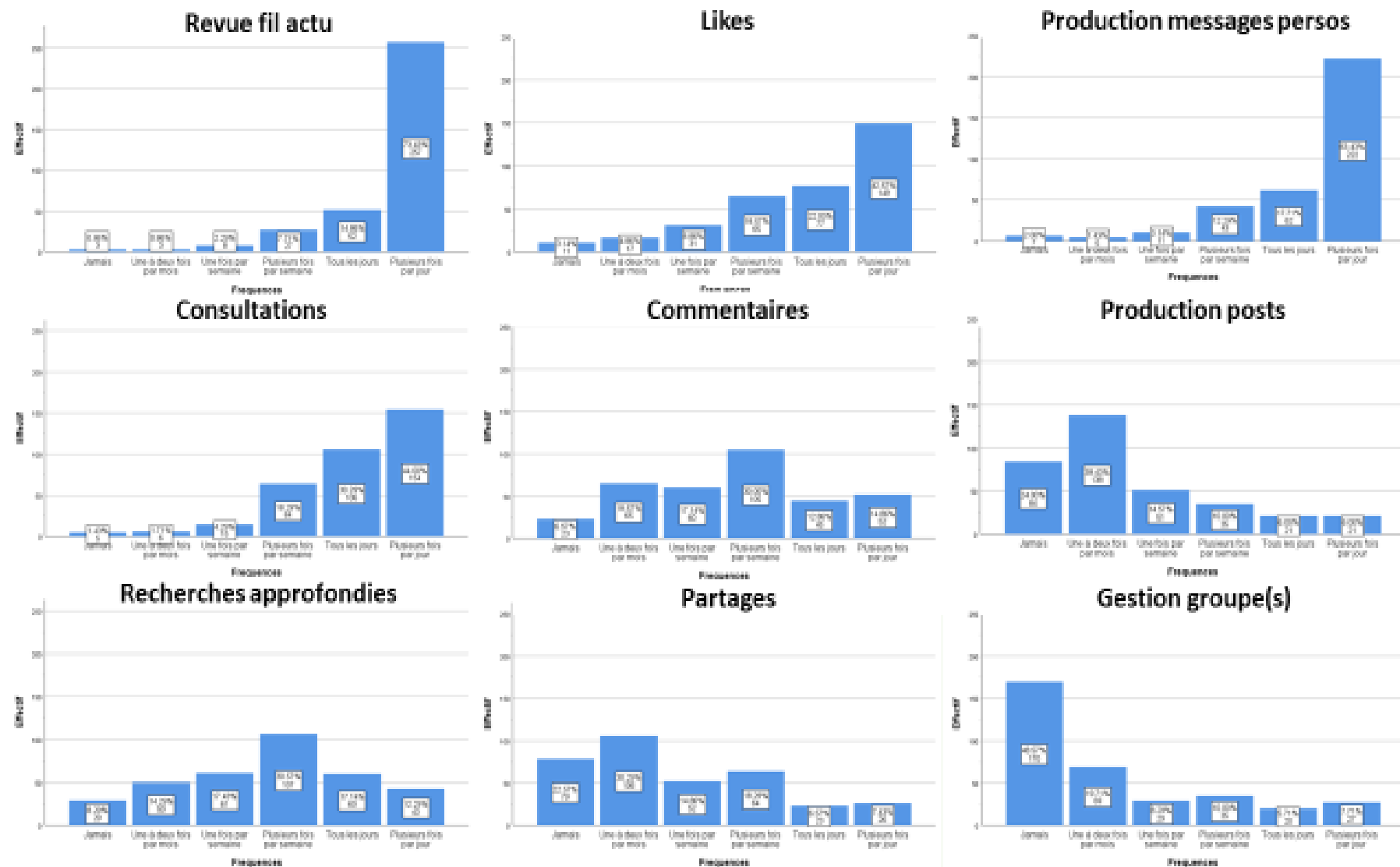


Figure 13 : distribution des répondants selon la fréquence à laquelle ils effectuent les différentes activités sur les réseaux socionumériques

Nous pouvons voir ici très clairement les grandes tendances : les activités que les jeunes déclarent le plus couramment mettre en oeuvre sont la revue du fil d'actualités, la consultation, les productions de traces de ratification (le *like*), ainsi que la production de messages personnels. En revanche, les activités de partage, de production (et diffusion) de posts et de gestion de groupe apparaissent être beaucoup plus rares pour la majorité des répondants. Les activités de recherches approfondies et de commentaires semblent correspondre à des fréquences plus modérées (la majorité des répondants se situent entre « une à deux fois par mois » et « plusieurs fois par semaine »).

Notons que pour les activités qui sont déclarées en moyenne les plus rares (production, partage de post et gestion de groupe), une vingtaine d'individus déclarent, pour chacune des activités, être actifs tous les jours ou plusieurs fois par jour.

Ces graphiques nous permettent également d'établir un parallèle avec la dimension de l'engagement abordée lors du cadrage conceptuel. Dans cette série de graphiques, la ligne du haut correspond aux activités que nous pourrions qualifier de moins « engagées » de chaque catégorie d'activité, tandis que la ligne du bas correspondrait aux activités les plus « engagées » de chaque catégorie. La lecture par colonne permet de mettre en évidence qu'au sein de chaque type d'activité (réception, ratification et partage, production), la fréquence décroît avec le degré d'engagement.

Afin d'avoir une idée un peu plus précise des relations entre les différentes fréquences auxquelles les individus effectuent les activités, nous avons calculé les corrélations entre chacune des variables, deux par deux (sous la méthode Spearman, puisqu'il s'agit ici de variables ordinales et non continues).

Le tableau ci-dessous (tableau 21) reprend d'une part, les corrélations entre chacune des fréquences d'activités et d'autre part, les corrélations entre ces différentes fréquences et le score total au test de lecture en littératie médiatique (ceux-ci sont encadrés en gras). Les corrélations significatives négatives sont colorées en orange, les corrélations significatives positives en dessous de 0.5 sont colorées en vert clair et les corrélations significatives positives proches ou supérieures à 0.5 sont colorées en vert plus foncé.

Corrélations											
	Frequence de revue du fil d'actualité	Frequence de consultation de posts	Frequence de recherches approfondies	Frequence de like	Frequence de partage	Frequence de commentaires	Frequence de production posts	Frequence d'échange messages personnels	Frequence de gestion groupes	Grand total pondéré sur 100	
Rho de Spearman	Frequence de revue du fil d'actualité	1,000	.523**	.224**	.418**	.161**	.342**	.195**	.362**	0,045	0,045
	Frequence de consultation de posts	.523**	1,000	.437**	.408**	.203**	.331**	.243**	.258**	.169**	0,045
	Frequence de recherches approfondies	.224**	.437**	1,000	.302**	.221**	.313**	.240**	.167**	.281**	0,055
	Frequence de like	.418**	.408**	.302**	1,000	.419**	.633**	.361**	.426**	.196**	-.116*
	Frequence de partage	.161**	.203**	.221**	.419**	1,000	.495**	.604**	.108*	.269**	-.257**
	Frequence de commentaires	.342**	.331**	.313**	.633**	.495**	1,000	.578**	.316**	.269**	-.126*
	Frequence de production posts	.195**	.243**	.240**	.361**	.604**	.578**	1,000	.130*	.346**	-.283**
	Frequence d'échange messages	.362**	.258**	.167**	.426**	.108*	.316**	.130*	1,000	0,097	0,051
	Frequence de gestion groupes	0,045	.169**	.281**	.196**	.269**	.269**	.346**	0,097	1,000	-.150**
	Grand total pondéré sur 100	0,045	0,045	0,055	-.116*	-.257**	-.126*	-.283**	0,051	-.150**	1,000

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 21 : Mesure des corrélations entre les fréquences des activités et le score total au test de lecture en littératie médiatique

Nous proposons d'analyser dans un premier temps les relations entre les différentes fréquences. Comme nous pouvons l'observer, il s'avère que presque toutes les corrélations sont positives et significatives au seuil de 0,05 (la grande majorité se situe même sous $p < 0,01$). En bref, toutes ces variables semblent liées, sauf la variable de la gestion de groupe. En effet, cette variable n'est pas corrélée avec, d'une part, la fréquence de revue du fil d'actualités et d'autre part la fréquence d'échange de messages personnels.

Notons que les variables les plus corrélées entre elles (dont les corrélations approchent ou dépassent 0.5) sont :

- La fréquence de revue du fil d'actualités et la fréquence de consultation de posts (deux activités de réception que nous avons considérées comme « peu engageantes ») ;
- La fréquence de production de *like* avec la fréquence de production de commentaires ;
- Les fréquences de partage, de commentaires et de production de posts sont toutes trois liées.

Si nous nous intéressons à présent aux corrélations entre les différentes fréquences des activités sur les réseaux socionumériques et le score total des individus au test, il apparaît qu'une série de variables sont corrélées négativement et significativement : il semblerait en effet que plus les individus déclarent fréquemment produire des *likes*, partager, commenter, produire des posts ou gérer un groupe, plus ils ont obtenu des résultats faibles au test en littératie médiatique. Ce sont les fréquences de partage et de production de posts (qui sont positivement corrélées entre elles) qui sont les plus négativement corrélées.

Pour tenter de comprendre plus finement ces résultats et puisque l'objectif de la démarche quantitative est également de distinguer des profils d'utilisation, nous proposons de pousser l'analyse afin de voir si, parmi les individus, des groupes homogènes se distinguent les uns des autres sur base de la fréquence de leurs activités.

Pour ce faire, nous avons mené une analyse classificatoire sur la fréquence (entre « jamais = 0 » et « plusieurs fois par jour = 5 ») des différents types d'usages (revue du fil d'actualités, consultation de posts, etc.)

2.4.2. Analyse classificatoire et comparaison à la moyenne du test

L'analyse classificatoire est une technique qui permet de classer les participants selon la proximité de leurs réponses et puis, d'établir, selon leurs proximités, différents groupes (ici à l'aide d'un dendrogramme issu de la classification ascendante hiérarchique).

Nous avons donc établi, avec le logiciel statistique R, une analyse de classificatoire sur les variables de fréquence des différentes activités. Nous avons d'abord opéré une classification hiérarchique sur base de ces variables.

Nous voyons ici le résultat de l'analyse de la classification hiérarchique par le logiciel R (figure X). A la base du graphique, les individus (que l'on distingue très mal vu leur nombre) sont classés par rapprochement à l'ensemble des questions qui portent sur les fréquences des activités. Le graphe établit ainsi différents groupes d'individus selon leurs réponses.

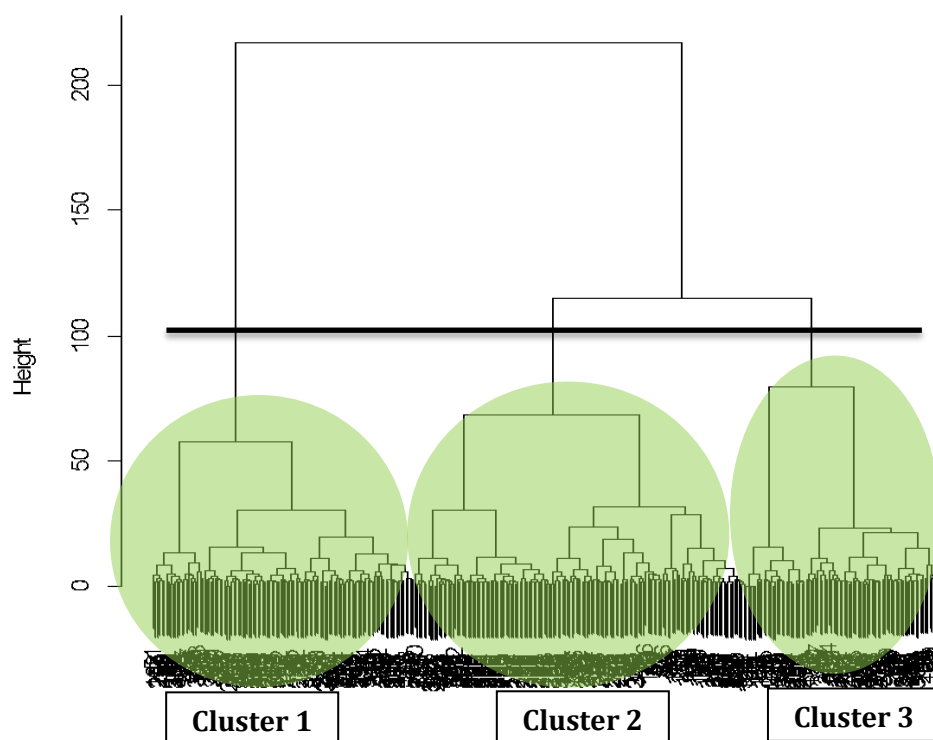


Figure 14 : dendrogramme de la classification ascendante hiérarchique des individus selon les résultats des fréquences aux différents types d'activités

Sur ce graphe, nous pouvons voir que le dendrogramme se répartit d'abord en deux groupes, puis en trois, puis en 6 groupes et ainsi de suite. Après avoir analysé les clusters des différentes partitions, nous avons décidé de retenir la partition en trois groupes (comme elle est identifiée au sein de la figure 14, au niveau de la ligne horizontale).

Nous avons donc analysé les moyennes de ces trois groupes en termes de fréquences des activités (pour rappel, les différentes fréquences sont basées sur une échelle ordinale de 0 = jamais à 5 = plusieurs fois par jour).

Clusters		1	2	3
N		111	166	73
Moyenne des fréquences pour les différents types d'activités (variant entre 0 et 5)	Fil d'actualités	4,1	4,79	4,7
	Consultation	3,41	4,33	4,45
	Recherche approfondie	1,84	2,99	3,38
	Like	2,31	4,44	4,58
	Partage	0,72	1,66	3,67
	Commentaire	1,25	3,06	4,01
	Production	0,6	1,24	3,58
	Production MP	3,74	4,62	4,55
	Gestion de groupe	0,68	0,96	2,9

Tableau 22 : moyennes des fréquences des différents types d'activités selon les trois clusters

Nous pouvons voir ici que les trois clusters ont en moyenne des activités de plus en plus fréquentes. Nous avons mené une analyse de variance entre les trois groupes (tableau 23), qui nous indique qu'il existe des différences significatives entre les groupes pour les fréquences de chaque type d'activités. Si nous observons l'analyse post-hoc des comparaisons multiples (tableau 24), nous pouvons affirmer qu'il existe des différences significatives (colorées en rouge clair) entre les trois groupes sur les fréquences des activités de partage, de commentaire et de production. Plus spécifiquement, pour les trois pratiques de consultation (la revue du fil d'actualités, la consultation de posts et les recherches approfondies), les fréquences d'activités du premier cluster sont significativement plus faibles que celles des deuxième et troisième clusters (qui ne sont pas significativement différentes). De plus, la fréquence à laquelle le troisième cluster effectue de la gestion de groupe est significativement plus élevée que la fréquence des premier et deuxième clusters dans cette activité.

ANOVA		
	F	Sig.
Fréquence de revue du fil d'actualités	23,286	0,000
Fréquence de consultation de posts	36,272	0,000
Fréquence de recherche approfondie	38,288	0,000
Fréquence de <i>like</i>	213,348	0,000
Fréquence de partage	165,146	0,000
Fréquence de commentaire	180,523	0,000
Fréquence de production de posts	249,062	0,000
Fréquence d'échange de messages personnels	26,203	0,000
Fréquence de gestion de groupes	64,033	0,000

Tableau 23 : résultats de l'ANOVA entre les fréquences des activités et l'appartenance à l'un des trois clusters

Comparaisons multiples :				
Bonferroni				
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Sig.
Frequence de revue du fil d'actualités	1	2	-,690 [*]	0,000
		3	-,600 [*]	0,000
	2	1	,690 [*]	0,000
		3	0,091	1,000
	3	1	,600 [*]	0,000
		2	-0,091	1,000
Frequence de consultation de posts	1	2	-,926 [*]	0,000
		3	-1,047 [*]	0,000
	2	1	,926 [*]	0,000
		3	-0,121	1,000
	3	1	1,047 [*]	0,000
		2	0,121	1,000
Frequence de recherche approfondie	1	2	-1,156 [*]	0,000
		3	-1,546 [*]	0,000
	2	1	1,156 [*]	0,000
		3	-0,390	0,104
	3	1	1,546 [*]	0,000
		2	0,390	0,104
Frequence de like	1	2	-2,133 [*]	0,000
		3	-2,269 [*]	0,000
	2	1	2,133 [*]	0,000
		3	-0,136	0,881
	3	1	2,269 [*]	0,000
		2	0,136	0,881
Frequence de partage	1	2	-,942 [*]	0,000
		3	-2,951 [*]	0,000
	2	1	,942 [*]	0,000
		3	-2,009 [*]	0,000
	3	1	2,951 [*]	0,000
		2	2,009 [*]	0,000
Frequence de commentaire	1	2	-1,808 [*]	0,000
		3	-2,761 [*]	0,000
	2	1	1,808 [*]	0,000
		3	-,953 [*]	0,000
	3	1	2,761 [*]	0,000
		2	,953 [*]	0,000
Frequence de production de posts	1	2	-,637 [*]	0,000
		3	-2,972 [*]	0,000
	2	1	,637 [*]	0,000
		3	-2,334 [*]	0,000
	3	1	2,972 [*]	0,000
		2	2,334 [*]	0,000
Frequence d'échange messages personnels	1	2	-,882 [*]	0,000
		3	-,809 [*]	0,000
	2	1	,882 [*]	0,000
		3	0,073	1,000
	3	1	,809 [*]	0,000
		2	-0,073	1,000
Frequence de gestion de groupes	1	2	-0,273	0,333
		3	-2,219 [*]	0,000
	2	1	0,273	0,333
		3	-1,946 [*]	0,000
	3	1	2,219 [*]	0,000
		2	1,946 [*]	0,000
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.				

Tableau 24 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les fréquences des activités et l'appartenance à l'un des trois clusters

Afin d'observer les relations entre les moyennes de ces trois clusters en termes de fréquence aux différentes activités et leurs scores au test de lecture en littératie médiatique, nous avons premièrement observé les moyennes des résultats (le score total ainsi que les résultats aux différentes dimensions pondérées sur 100) au sein des différents clusters (tableau 25). Pour rappel, la moyenne pondérée de tous les individus au test est de 50,21% et les résultats sont distribués selon une loi normale. Au sein de ce tableau, nous pouvons déjà observer un écart entre les résultats des deux premiers clusters avec le troisième. Le troisième cluster, qui, pour rappel, présente une plus grande fréquence des activités dans tous les domaines (surtout en ce qui concerne les activités de partage, commentaire, production et gestion de groupe), est le cluster qui obtient une moyenne inférieure au test (pour le score total et pour toutes les dimensions).

Clusters		1	2	3
N		111	166	73
Scores au test (moyennes pondérées sur 100)	Moyenne totale	52,57	52,36	41,72
	Contenus	55,18	53,01	42,47
	Langages	40,99	38,86	31,51
	Formats et Genres	81,76	83,58	70,55
	Auteurs	42,52	40,48	31,51
	Intentions	51,13	50,75	39,38
	Publics	43,84	47,49	34,93

Tableau 25 : moyennes des scores au test de lecture en littératie médiatique réparties selon les trois clusters

Cette observation s'avère confirmée par l'analyse de variance entre l'appartenance à un des trois clusters et les différents scores au test. En effet, nous observons des différences significatives entre les groupes, non seulement au score total au test, mais également à travers chacune des dimensions (tableau 26). De plus, si nous analysons les comparaisons appariées entre les groupes (tableau 27), il apparaît que le cluster 3 obtient des résultats significativement plus faibles par rapport aux deux autres clusters (dont les scores ne diffèrent pas de manière significative). Autrement dit, le troisième cluster obtient les moins bons scores au test et se différencie ici des deux autres clusters.

ANOVA

	F	Sig.
Grand total pondéré sur 100	15,011	0,000
Scores pondérés de la catégorie contenus (sur 100)	5,268	0,006
Scores pondérés de la catégorie langages et représentations (sur 100)	7,288	0,001
Scores pondérés de la catégorie formats et genres (sur 100)	9,88	0,000
Scores pondérés de la catégorie auteurs (sur 100)	5,15	0,006
Scores pondérés de la catégorie intentions (sur 100)	6,628	0,001
Scores pondérés de la catégorie publics (sur 100)	15,354	0,000

Tableau 26 : résultats de l'ANOVA entre l'appartenance à l'un des trois clusters et les résultats au test de lecture en littératie médiatique

Comparaisons multiples :				
Bonferroni				
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Sig.
Grand total pondéré sur 100	1	2	0,20768	1,000
		3	10,84643*	0,000
	2	1	-0,20768	1,000
		3	10,63875*	0,000
	3	1	-10,84643*	0,000
		2	-10,63875*	0,000
Scores pondérés de la catégorie contenus (sur 100)	1	2	2,168	1,000
		3	12,714*	0,006
	2	1	-2,168	1,000
		3	10,546*	0,019
	3	1	-12,714*	0,006
		2	-10,546*	0,019
Scores pondérés de la catégorie langages et représentations (sur 100)	1	2	2,136	0,915
		3	9,484*	0,001
	2	1	-2,136	0,915
		3	7,349*	0,007
	3	1	-9,484*	0,001
		2	-7,349*	0,007
Scores pondérés de la catégorie formats et genres (sur 100)	1	2	-1,828	1,000
		3	11,209*	0,002
	2	1	1,828	1,000
		3	13,036*	0,000
	3	1	-11,209*	0,002
		2	-13,036*	0,000
Scores pondérés de la catégorie auteurs (sur 100)	1	2	2,041	1,000
		3	11,016*	0,007
	2	1	-2,041	1,000
		3	8,975*	0,023
	3	1	-11,016*	0,007
		2	-8,975*	0,023
Scores pondérés de la catégorie Intentions (sur 100)	1	2	0,373	1,000
		3	11,743*	0,004
	2	1	-0,373	1,000
		3	11,369*	0,003
	3	1	-11,743*	0,004
		2	-11,369*	0,003
Scores pondérés de la catégorie publics (sur 100)	1	2	-3,64715	0,199
		3	8,91206*	0,001
	2	1	3,64715	0,199
		3	12,55921*	0,000
	3	1	-8,91206*	0,001
		2	-12,55921*	0,000
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.				

Tableau 27 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre l'appartenance à l'un des trois clusters et les résultats au test de lecture en littérature médiatique

2.4.3. Relations entre l'analyse par classification et les profils sociodémographiques des répondants

Après avoir établi une analyse plus détaillée des fréquences des activités des différents individus en les regroupant en 3 catégories de profils, nous avons comparé les relations entre l'appartenance à un cluster et les résultats au test et avons ainsi observé que les activités les plus fréquentes sont associées à de moins bons résultats. Nous allons à présent interroger le lien entre les 3 catégories d'individus et leurs profils sociodémographiques.

Après avoir analysé la variance (dans le cas de l'analyse de la relation entre une variable quantitative et une variable qualitative), ou effectué le test du Khi-deux (dans le cas de l'analyse de la relation entre deux variables qualitatives, il s'avère que ni l'âge ($F = 2,557$, $p = 0,079$) ni le genre ($\chi^2 = 0,899$; $p = 0,638$), ni le degré d'éducation des parents ($\chi^2 = 9,971$; $p = 0,443$) ne sont associés à l'appartenance des individus à l'un des trois clusters. Autrement dit, les trois clusters ne se distinguent pas les uns des autres quant à leurs âges, leurs genres ou les degrés d'éducation de leurs parents.

En revanche, il existe une association entre le profil des participants en termes de fréquence des activités et leur occupation ($\chi^2 = 58,226$; $p = 0,000$).

Dans le graphe ci-dessous (figure 15), nous pouvons observer que les deux premiers clusters (caractérisés par des fréquences moins élevées des différentes activités, surtout concernant les activités de production) se composent en majorité d'étudiants (dans des enseignements de type court ou long). En revanche, les ouvriers, apprentis en formation et personnes à la recherche d'un emploi sont plus nombreux et forment la majorité des individus qui composent le troisième cluster. Notons également que les employés, cadres ou indépendants sont également plus nombreux à composer ce troisième cluster.

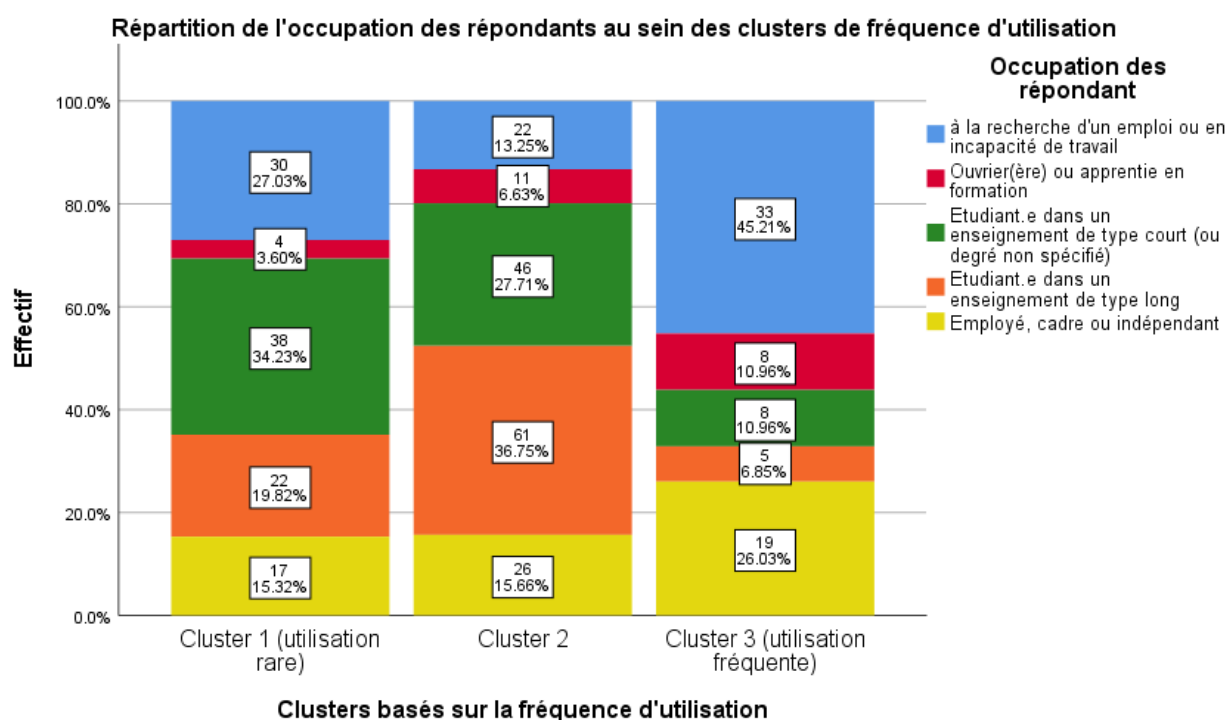


Figure 15 : distribution de l'occupation des répondants au sein des trois clusters

2.4.4. Synthèse des résultats concernant la fréquence des activités

Suite à l'analyse de ces premiers résultats, nous pouvons affirmer qu'au sein de notre échantillon, les activités de revue du fil d'actualités, de consultation de posts, de *like* et de production de messages personnels sont globalement courantes pour nombre de jeunes adultes. Ce sont également les activités que nous avons qualifiées de « moins engagées » car elles demandent un engagement plus faible de l'individu comparativement aux activités de production. Nous n'avons pas observé de corrélations significatives entre ces activités et les scores des répondants au test de lecture en littératie médiatique.

Les autres activités et particulièrement les activités qui concernent la production (partage de contenus, commentaires, production et diffusion de posts, gestion de groupe), s'avèrent en revanche plus rares et apportent un éclairage à une des hypothèses de départ, en particulier en ce qui concerne la fréquence des activités de partage et de production. En effet, l'observation des activités de *like*, commentaires, production de posts, partage et gestion de groupe, de même que l'analyse des résultats du groupe d'individus qui met en œuvre ces activités le plus fréquemment (3^{ème} cluster), nous confirment que les individus qui affirment pratiquer fréquemment ces activités de production sont aussi ceux qui sont les moins performants au test.

Ces résultats semblent confirmer notre première hypothèse selon laquelle on ne peut observer de relation entre l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence et le

développement de compétences en littératie médiatique. Ces résultats nous indiquent en outre une information supplémentaire : l'existence d'une relation négative entre la fréquence des activités de production et de partage et le développement de compétences médiatiques de réception.

Enfin, il semblerait que la variable « occupation » des répondants semble avoir un lien avec l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence. En effet, les individus qui affirment effectuer plus fréquemment des activités de production (et qui sont également les moins performants au test) se composent plus particulièrement de personnes à la recherche d'un emploi, d'employés/cadres/indépendants, ou d'ouvriers/apprentis dans un enseignement en formation professionnalisant. En revanche, les deux autres groupes, qui se composent d'individus ayant des activités plus rares de production (partage, commentaire, production et diffusion et gestion de groupe) et qui semblent être plus performants au test, se composent en majorité d'étudiants en enseignement supérieur (de type court ou long).

2.5. Résultats concernant la diversité des usages – selon un indice quantitatif de diversité

Pour rappel, le questionnaire présentait, pour chaque activité, un ensemble d'items à cocher et représentant une forme de diversité d'une des dimensions (par exemple, la diversité des types d'auteurs rencontrés dans le fil d'actualités). En ce qui concerne la diversité des usages, nous avons d'abord établi, pour chacune des activités étudiées, un indice de diversité représenté par la somme du nombre d'items cochés pour une dimension au sein de chacune des activités. Ci-dessous (figure 16), un exemple d'indice de diversité de l'activité de revue du fil d'actualités dans sa dimension sociale pour un individu.

10 [prat réception soc]

Au cours du dernier mois, quels sont les auteurs/ sources que vous avez lus/vus dans chaque pratique? Pourriez-vous les indiquer en complétant le tableau ci-dessous?

Conseil pratique : pour plus de simplicité et de lisibilité, répondez colonne par colonne.

	Dans mon fil d'actualités, je vois des publications...	Je consulte des publications diffusées par...	Pour mes recherches plus approfondies, je sélectionne des publications diffusées par...
Des personnes connues personnellement (amis, famille, etc.)	☒	☐	☐
Des médias de masse, presse ou pureplayers (journaux/magazines uniquement diffusés en ligne)	☐	☐	☐
Des presses satiriques/ de fausses news (Gorafi, Nord Presse, etc.)	☒	☐	☐
Des associations, ONG	☐	☐	☐
Des institutions/services publiques	☐	☐	☐
Des entreprises et marques	☒	☐	☐
Des bloggers, youtubers, etc. (connus pour leur passion)	☐	☐	☐
Des curateurs de contenus qui sélectionnent et trient l'information selon un critère donné (Pinterest, Scoop.it, Storify, Flipboard, etc.)	☐	☐	☐
Des célébrités	☒	☐	☐
Des personnages fictifs	☐	☐	☐
Des personnalités publiques/politiques	☒	☐	☐
Des groupe(s) dont vous êtes membre	☒	☐	☐
Mes collègues ou mon employeur	☐	☐	☐
Des établissements (école, centre de formation) dans laquelle je suis/ j'étais inscrit	☒	☐	☐

Indice diversité : 6

Figure 16 : un exemple d'indice quantitatif de la diversité des usages

2.5.1. Statistiques descriptives

Voici les graphiques (figure 17, 18, 19 et 20) résultant de l'analyse, variable par variable, de l'indice de diversité des usages. Pour chaque activité, on peut observer la répartition du nombre de coches des individus pour les thématiques, auteurs et formats.

Diversité des usages au sein des activités de réception :

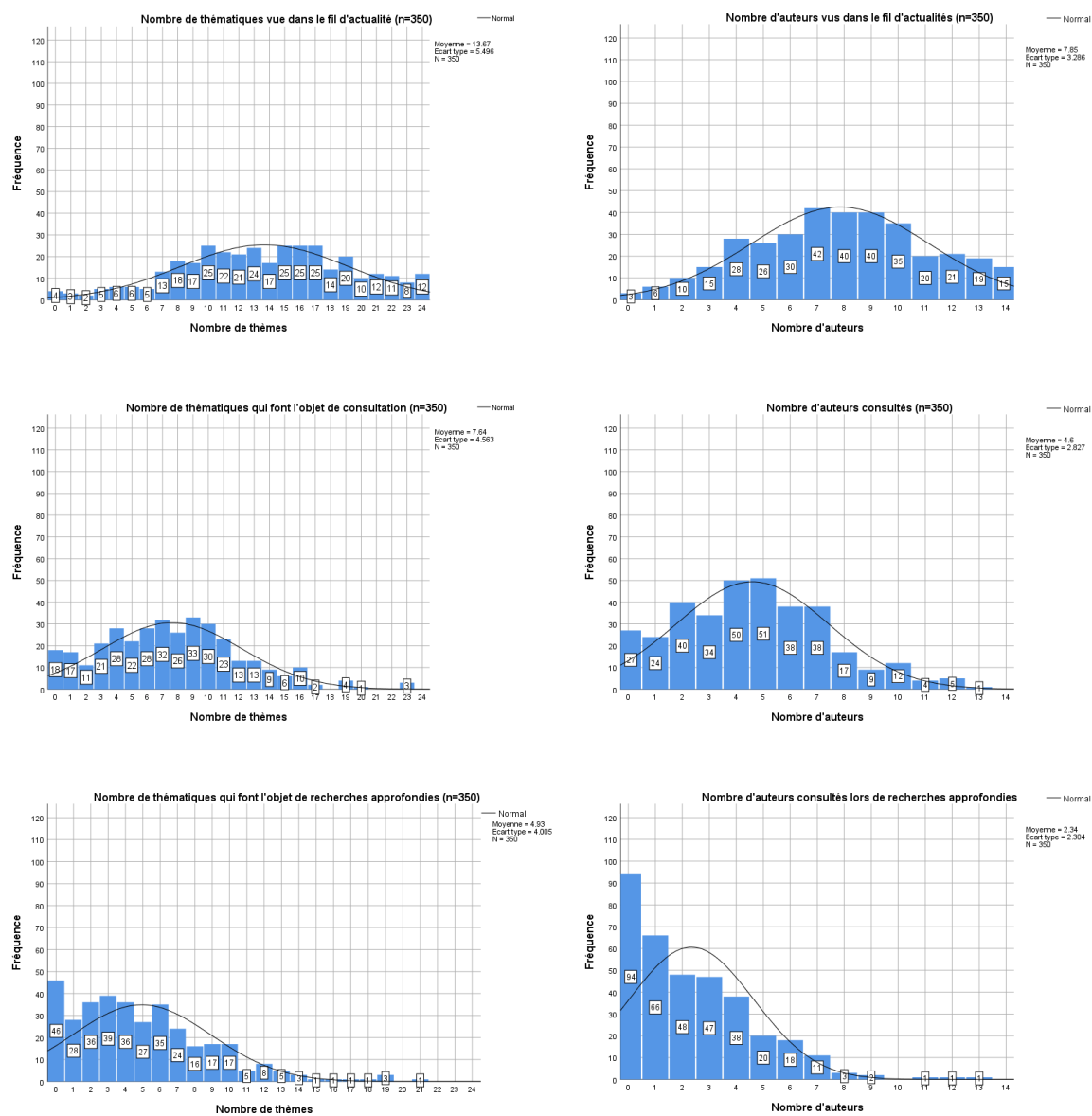


Figure 17 : indice de diversité des usages au sein des activités de réception

Diversité des usages au sein des activités de ratification et de partage :

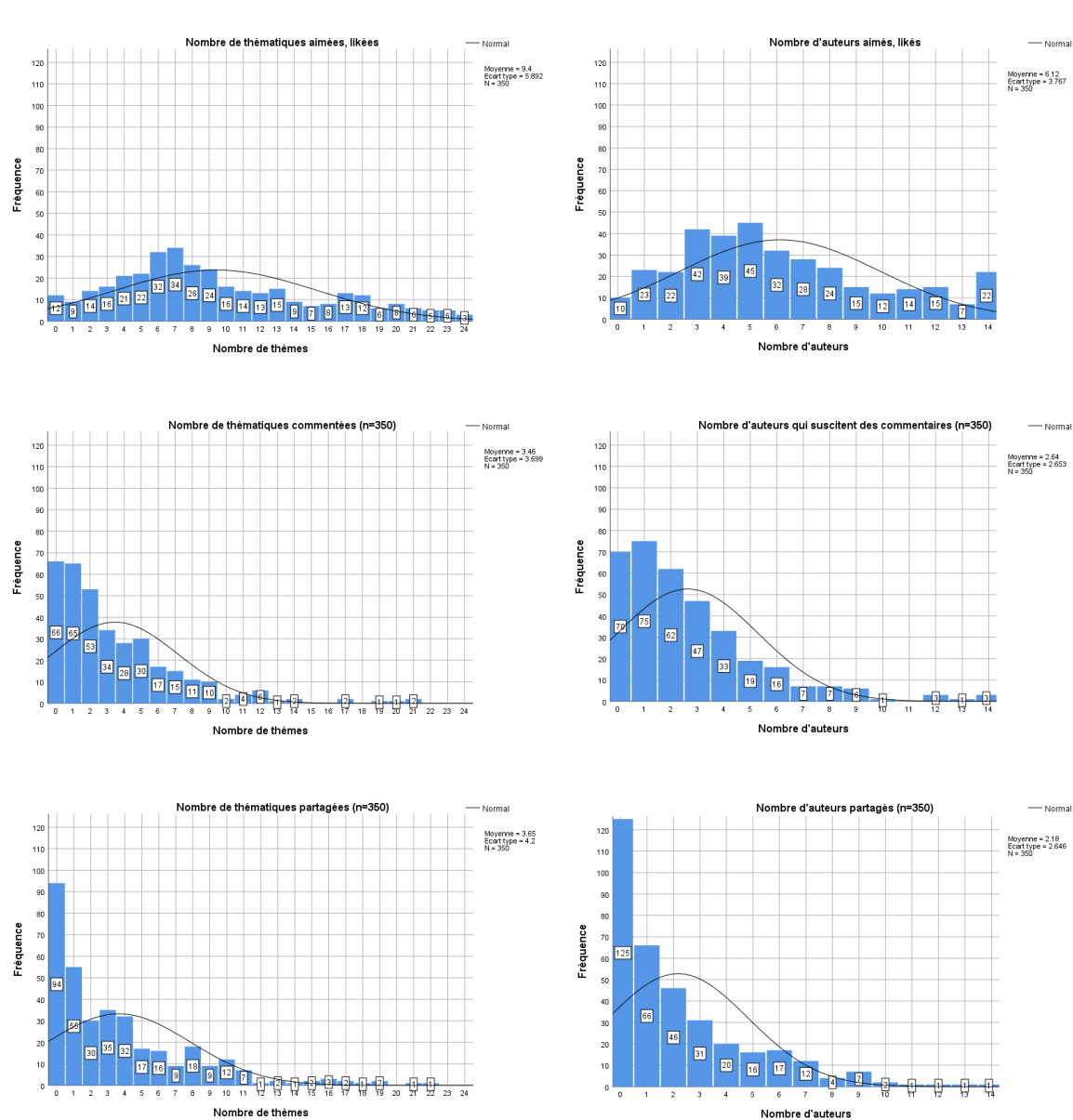


Figure 18 : indice de diversité des usages au sein des activités de ratification et de partage

Diversité des usages au sein des activités de production :

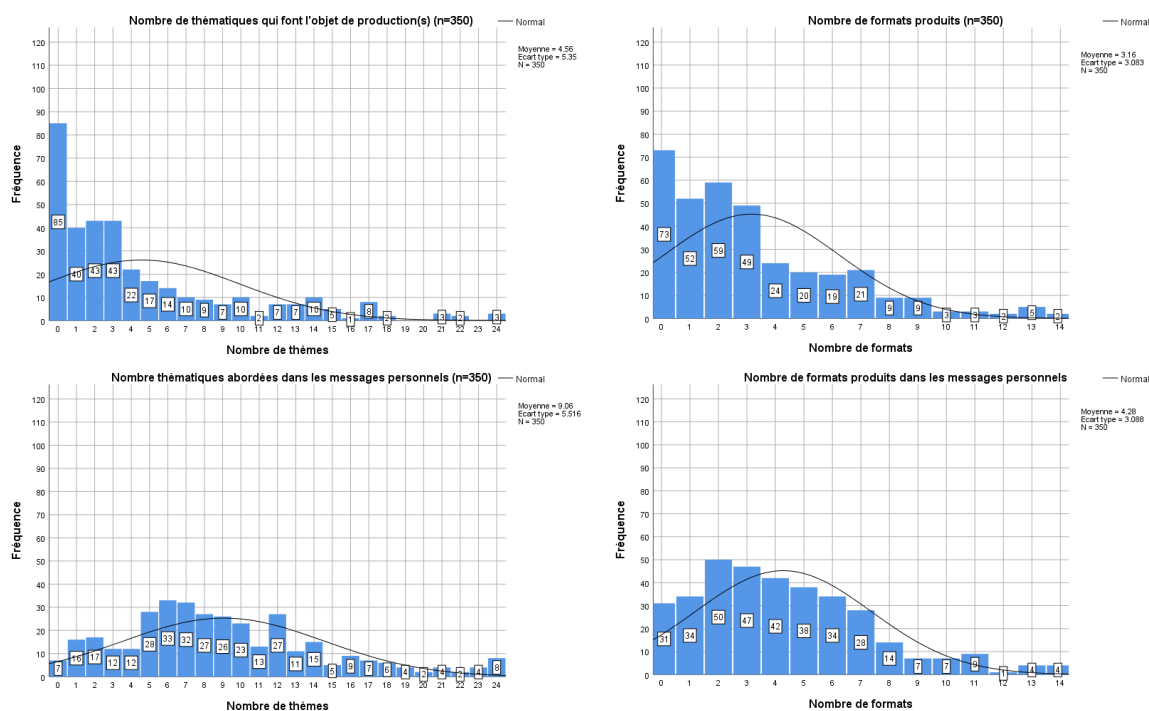


Figure 19 : indice de diversité des usages au sein des activités de production

Diversité des usages au sein des activités dans les groupes :

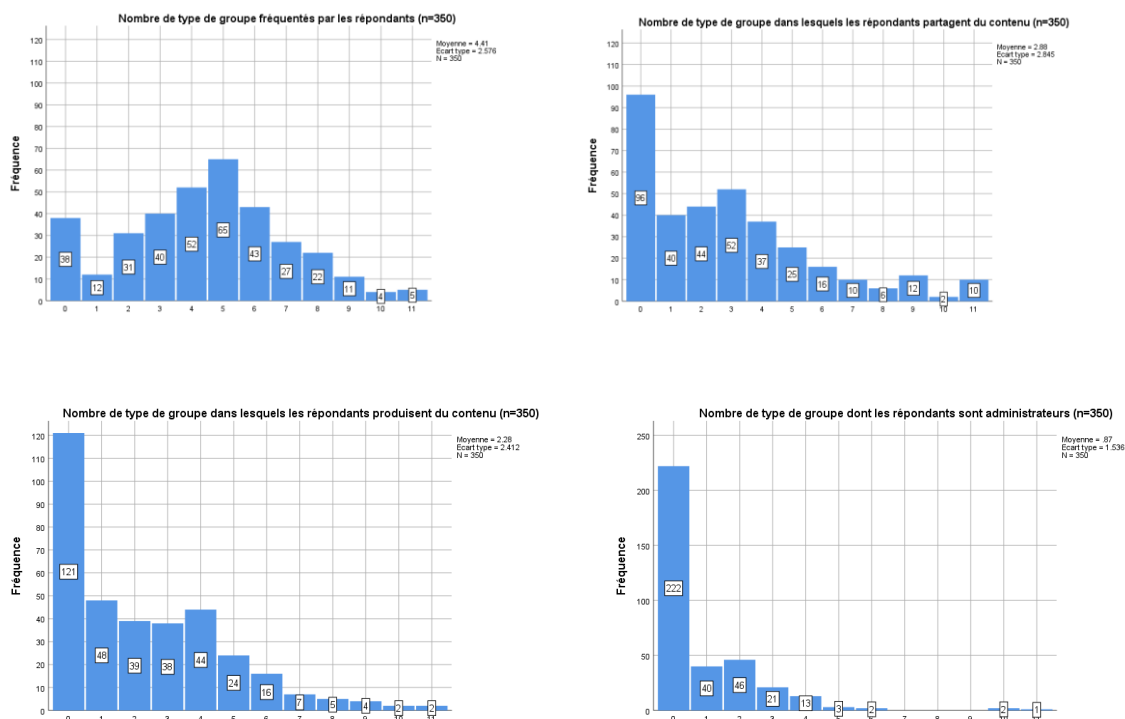


Figure 20 : indice de diversité des usages au sein des activités dans les groupes

Pour résumer, le tableau 28 reprend l'ensemble des moyennes et écarts-types des indices de diversité des usages pour chaque activité et chaque dimension.

Dimension	Dimension informationnelle				Dimension sociale		Dimension info-soc			
	thématiques (24 choix possibles)		formats (14 choix possibles)		types d'auteurs (14 choix possibles)		Types de groupes (11 choix possibles)			
	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type	Moyenne	Ecart- type		
Faire défiler le fil d'actualités	13,67	5,50			7,85	3,29				
Consulter	7,64	4,56			4,60	2,83			4,41	2,58
Faire des recherches approfondies	4,93	4,00			2,34	2,30				
Liker	9,40	5,89			6,12	3,77				
Commenter	3,46	3,70			2,64	2,65				
Partager	3,65	4,20			2,18	2,65			2,88	2,84
Produire des messages personnels	9,06	5,52	4,28	3,09						
Produire des posts	4,56	5,35	3,16	3,08						
Gérer un groupe									0,87	1,54

Figure 28 : Moyennes des indices de diversité aux différentes activités

En observant les graphiques d'indice de diversité (que ce soit sur les thématiques, les auteurs consultés ou les formats produits) ou son résumé en tableau, nous pouvons remarquer que, de manière similaire à l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence, les activités que nous avons pour l'instant qualifiées de « désengagées » (revue du fil d'actualités, consultation, *like* et production de messages personnels) sont aussi les activités les plus diversifiées, en particulier l'activité de revue du fil d'actualités. À l'inverse, les activités les plus engagées, qui sont les activités de production (le partage, le commentaire ou la production et diffusion de posts) ont des indices de diversité très faibles et ce, au sein des différentes dimensions (thématiques, formats, type d'auteurs ou de groupes).

Les corrélations (selon la méthode Spearman) entre la fréquence d'une activité et son indice de diversité (thématique, formats, types d'auteurs ou de groupes) sont toutes positives et significatives et ce pour chacune des activités. Autrement dit, de manière générale, plus les individus déclarent mettre en œuvre souvent une activité, plus ils diversifient celle-ci. Notre intuition, à ce stade, est donc que nous observerons le même type de corrélations entre la diversité des usages et le score des résultats au test que celle observée entre l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence et les résultats au test en littératie médiatique. Nous y reviendrons dans la section suivante.

Sur la page suivante (tableau 29), nous pouvons observer les corrélations entre les indices de diversité des différentes activités. Nous avons coloré en rouge clair les corrélations supérieures à 0,5. Nous pouvons ainsi remarquer que la diversité des thématiques pour chacune des activités est positivement et fortement corrélée à la diversité d'auteurs ou de formats produits dans les mêmes activités. En revanche, bien que les corrélations des activités au sein des groupes soient positives, on n'observe pas de corrélation au-delà de 0,5.

Nous pouvons également observer dans ce tableau que l'indice de diversité des thématiques dans l'activité de production est positivement et fortement corrélé à l'indice de diversité des thèmes et auteurs au sein des activités de partage. Il y a donc probablement une dépendance entre ces deux variables.

Presque toutes les variables ont entre elles des corrélations significatives au seuil de 0,05(*) ; voire 0,01(**). Les seules variables qui semblent moins corrélées significativement aux autres sont les variables qui concernent la revue du fil d'actualités. Autrement dit, cette variable est un peu moins reliée aux autres, probablement parce que les individus ont en majorité déclaré voir de nombreuses thématiques et de nombreux auteurs dans leurs fils d'actualités, là où ils se démarquent sur les autres activités.

		Corrélations																			
		Total thèmes fil actu	Total Thèmes consultations	Total thèmes recherches approfondies	Total d'auteurs vus dans le fil d'actualité	Total d'auteurs consultés (clic sur le post et lecture en entier)	Total d'auteurs consultés qui suscitent des recherches approfondies	Total de thèmes liés	Total de thèmes partagés	Total de thèmes commentés	Total d'auteurs liés	Total d'auteurs partagés	Total d'auteurs commentés	Total thèmes production	Total thèmes messagerie	Total formats produits	Total formats MP	Total groupes	Diversité partage groupe	Diversité production groupe	Diversité administratio n groupes
Rho de Spearman	Total thèmes fil actu	1,00	,108	-0,04	,689	0,06	0,01	,241	-0,05	0,08	,294	-0,07	0,09	0,03	,141	0,08	0,10	,199	,191	0,04	-0,02
	Total Thèmes consultations	,108	1,00	,412	,167	,630	,345	,146	,268	,331	,181	,286	,293	,240	,303	,215	,286	,260	,122	,263	,153
	Total thèmes recherches approfondies	-0,04	,412	1,00	0,06	,419	,555	,325	,312	,450	,282	,320	,405	,233	,451	,272	,315	,209	,189	,194	,195
	Total d'auteurs vus dans le fil	,689	,167	0,06	1,00	,151	0,02	,320	-0,04	0,10	,418	-0,04	0,07	0,02	,159	0,08	0,07	,249	,262	,141	0,08
	Total d'auteurs consultés	0,06	,630	,419	,151	1,00	,386	,205	,299	,370	,254	,337	,421	,271	,333	,222	,278	,253	,139	,295	,160
	Total d'auteurs consultés qui	0,01	,345	,555	0,02	,386	1,00	,188	,285	,451	,298	,337	,495	,228	,326	,186	,325	,118	,177	,192	,185
	Total de thèmes liés	,241	,146	,325	,320	,205	,188	1,00	,374	,385	,795	,299	,290	,412	,455	,366	,297	,199	,389	,148	0,10
	Total de thèmes partagés	-0,05	,268	,312	-0,04	,299	,285	,374	1,00	,405	,320	,735	,311	,605	,314	,473	,366	0,03	,185	,177	,141
	Total de thèmes commentés	0,08	,331	,450	0,10	,370	,451	,385	,405	1,00	,345	,357	,666	,387	,423	,317	,404	,133	,218	,308	,205
	Total d'auteurs liés	,294	,181	,282	,418	,254	,298	,795	,320	,345	1,00	,287	,347	,375	,402	,330	,309	,221	,408	,163	,108
	Total d'auteurs partagés	-0,07	,286	,320	-0,04	,337	,337	,299	,735	,357	,287	1,00	,332	,544	,241	,429	,340	0,01	,139	,210	,153
	Total d'auteurs commentés	0,09	,293	,405	0,07	,421	,495	,290	,311	,666	,347	,332	1,00	,317	,340	,274	,329	,105	,204	,238	,182
	Total thèmes production	0,03	,240	,233	0,02	,271	,228	,412	,605	,387	,375	,544	,317	1,00	,278	,734	,427	,111	,317	,236	,182
	Total thèmes messagerie	,141	,303	,451	,159	,333	,326	,455	,314	,423	,402	,241	,340	,278	1,00	,287	,577	,253	,239	,181	,216
	Total formats produits	0,08	,215	,272	0,08	,222	,186	,366	,473	,317	,330	,429	,274	,734	,287	1,00	,468	,151	,372	,255	,245
	Total formats MP	0,10	,286	,315	0,07	,278	,325	,297	,366	,404	,309	,340	,329	,427	,577	,468	1,00	,131	,281	,240	,282
	Total groupes	,199	,260	,209	,249	,253	,118	,199	0,03	,133	,221	0,01	,105	,111	,253	,151	,131	1,00	,387	,477	,347
	Diversité partage groupe	,191	,122	,189	,262	,139	,177	,389	,185	,218	,408	,139	,204	,317	,239	,372	,281	,387	1,00	,429	,248
	Diversité production groupe	0,04	,263	,194	,141	,295	,192	,148	,177	,308	,163	,210	,238	,236	,181	,255	,240	,477	,429	1,00	,390
	Diversité administratio n groupes	-0,02	,153	,195	0,08	,160	,185	0,10	,141	,205	,108	,153	,182	,182	,216	,245	,282	,347	,248	,390	1,00

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Tableau 29 : résultats des corrélations entre les différents indices de diversité des usages sur les réseaux socionumériques

Après s'être intéressés aux liens entre les différents indices de diversité, nous allons maintenant nous focaliser sur les relations entre ces indices de diversité et le score des répondants au test de lecture en littératie médiatique.

Ci-dessous (tableau 30), nous pouvons observer les différentes corrélations entre les indices de diversité des différentes activités et le score total au test. Nous pouvons poser deux grands constats.

- Les indices de diversité des activités de revue du fil d'actualités et de consultation ainsi que la diversité de l'activité de consultation des groupes présentent une corrélation significativement positive au résultat à l'évaluation des compétences médiatiques ;
- Les indices de diversité des activités de *like*, de partage, de production de posts et la diversité des formats produits au sein des messages personnels sont, quant à eux, corrélés négativement et de manière significative au score du test.

Indice de diversité des usages		Score total au test (pondéré sur 100)
Coefficients de corrélation (Rho de Spearman)	Total thèmes fil d'actualités	.181**
	Total auteurs fil d'actualités	.150**
	Total thèmes consultation	.146**
	Total auteurs consultation	.111*
	Total thèmes recherche approfondie	0,021
	Total auteurs recherche approfondie	-0,047
	Total thèmes likés	-.145**
	Total auteurs likés	-.154**
	Total thèmes commentés	-0,068
	Total auteurs commentés	0,013
	Total thèmes partagés	-.306**
	Total auteurs partagés	-.258**
	Total thèmes messagerie personnelle	-0,020
	Total formats messagerie personnelle	-.176**
	Total thèmes production	-.310**
	Total formats production	-.328**
	Total groupes consultés	.222**
	Total thèmes partagés groupes	-0,069
	Total thèmes produits groupes	0,064
	Total groupes administrés	-0,049
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). * . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		

Tableau 30 : résultats des corrélations entre l'indice de diversité des usages et le score total au test des compétences en littératie médiatique

La grande tendance qui se dégage de ces résultats concernant l'indice de diversité des usages montre donc une relation positive entre les compétences de lecture en littératie médiatique et les activités de réception et une relation négative entre ces mêmes compétences et les activités de production. Autrement dit, plus les individus déclarent consulter des contenus diversifiés et des auteurs diversifiés, plus ils montrent des aptitudes en littératie médiatique, mais plus ils déclarent produire des contenus et formats diversifiés, plus ils obtiennent de faibles scores.

Pour aller plus loin et tenter de distinguer différents profils au niveau de la diversité de leurs usages, nous avons établi, comme pour la variable d'utilisation en termes de fréquence, une analyse classificatoire.

2.5.2. Analyse classificatoire et comparaison à la moyenne du test

Nous avons tout d'abord analysé la représentation graphique du résultat de l'analyse classificatoire. Nous avons donc établi le dendrogramme basé sur toutes les réponses des participants concernant leur indice de diversité aux différentes activités (de réception, de ratification/partage et de production) et aux différentes dimensions (thèmes, formats, types d'auteurs consultés et types de groupes). Nous voyons ici le résultat de l'analyse classificatoire hiérarchique par le logiciel R. Sur ce graphe (figure 21), nous pouvons voir que la partition se fait en deux, puis en quatre, puis en huit groupes et ainsi de suite.

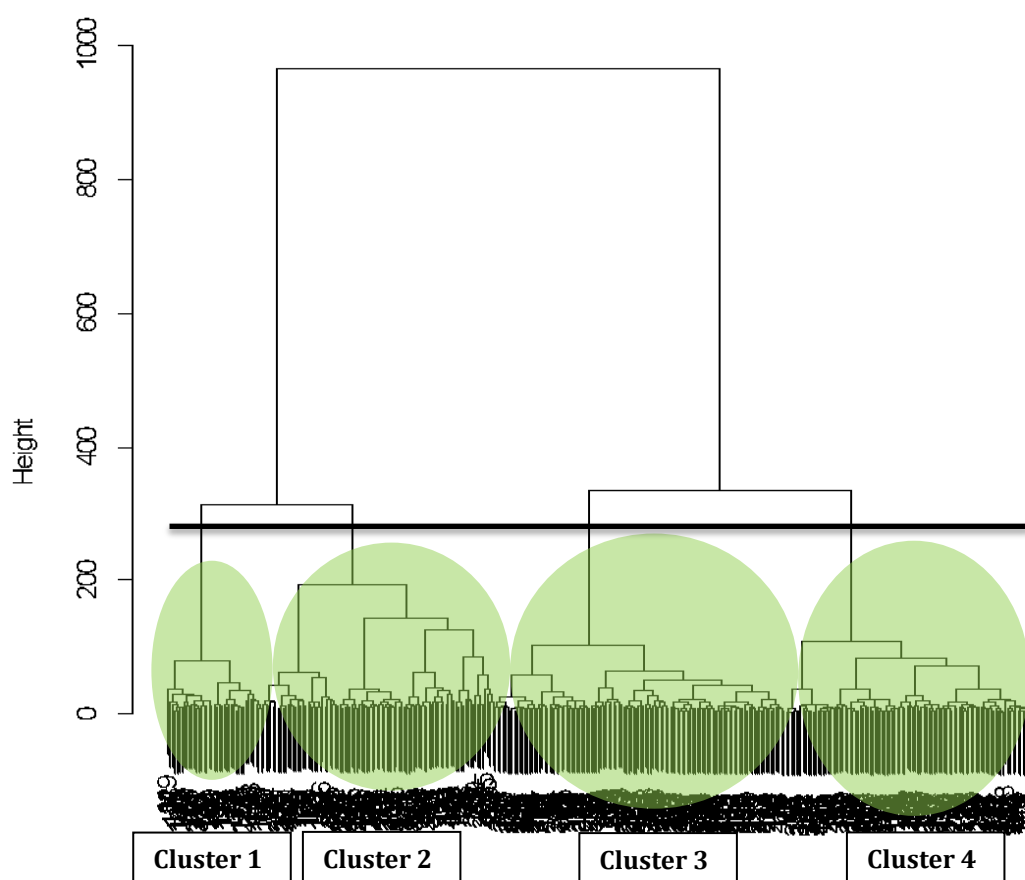


Figure 21 : dendrogramme de la classification ascendante hiérarchique des individus selon les résultats des indices de diversité aux différents types d'activités et pour chaque dimension

Après avoir analysé les clusters des différentes partitions (nous avons mené une première analyse sur les 2, 4 et 8 groupes issus du dendrogramme), nous avons décidé de retenir la partition en quatre groupes (comme elle est identifiée au sein de la figure 21).

Comme pour l'analyse des fréquences, nous avons analysé en premier lieu les résultats moyens de ces quatre groupes en termes de moyennes d'indice de diversité de thèmes, de formats, de types d'auteurs et de types de groupes (tableaux 31, 32 et 33).

Cluster		1	2	3	4
N		41	70	145	94
Moyenne des indices de diversité de thèmes (24 thèmes)	Fil d'actualités	8,63	16,9	15,63	10,46
	Consultation	10,41	8,81	8,21	4,68
	Recherche Approfondie	6,63	7,46	4,93	2,32
	Like	9,44	17,21	9,08	4,07
	Partage	10,95	4,8	2,71	1,05
	Commentaire	5,15	6,99	2,77	1,17
	Production	13,76	8,09	2,32	1,38
	Production de Messages Personnels	10,68	14,56	8,97	4,39

Tableau 31 : moyennes des indices de diversité de thèmes des différents types d'activités selon les quatre clusters

Cluster		1	2	3	4
N		41	70	145	94
Moyenne des indices de diversité de types d'auteurs (14 auteurs)	Fil d'actualités	5,24	9,79	8,97	5,8
	Consultation	6,54	5,8	4,6	2,85
	Recherche Approfondie	3,66	3,71	2,06	1,16
	Like	6,1	11	5,86	2,89
	Partage	6,34	3,27	1,34	0,83
	Commentaire	3,71	4,76	2,21	1,24
Moyenne des indices de diversité de formats (14 formats)	Production	7,12	5,36	2,13	1,39
	Production de Messages Personnels	7,29	6,3	3,83	2,14

Tableau 32 : moyennes des indices de diversité d'auteurs et de formats des différents types d'activités selon les quatre clusters

Cluster		1	2	3	4
N		41	70	145	94
Moyenne des indices de diversité des groupes (11 types de groupes)	Groupes consultés	3,61	5,43	4,85	3,33
	Groupe dans desquels ils partagent	3,17	5,21	2,7	1,31
	Groupe dans desquels ils produisent	3,07	3,37	2,11	1,39
	Groupes administrés	1,73	1,33	0,74	0,35

Tableau 33 : moyennes des indices de diversité de groupes des différents types d'activités selon les quatre clusters

Afin de pouvoir décrire les différents clusters, nous avons également analysé les relations et différences significatives entre ces différents groupes, toujours au niveau des indices de diversité des différentes activités et des différentes dimensions. Les résultats de l'ANOVA (tableau 34) nous montrent qu'il existe des différences significatives pour toutes les dimensions au sein des activités. Nous avons alors mené une analyse post-hoc afin de voir où se situaient les différences significatives et où il n'y a pas de différence significative. Pour plus de lisibilité, nous présenterons un tableau par type d'activité (réception, ratification/partage, production et interactions avec les groupes (respectivement tableaux 35, 36, 37 et 38).

ANOVA - analyses intergroupes		
	F	Sig.
Total thèmes fil d'actualités	52,452	0,000
Total thèmes consultation	24,703	0,000
Total thèmes recherche approfondie	31,702	0,000
Total auteurs fil d'actualités	48,743	0,000
Total auteurs consultés	27,835	0,000
Total auteurs recherche approfondie	26,462	0,000
Total thèmes likés	155,513	0,000
Total thèmes partagés	112,464	0,000
Total thèmes commentés	55,333	0,000
Total auteurs likés	133,272	0,000
Total auteurs partagés	89,272	0,000
Total auteurs commentés	34,825	0,000
Total thèmes production posts	174,642	0,000
Total thèmes messagerie perso	77,613	0,000
Total formats produits	87,187	0,000
Total formats messagerie perso	58,318	0,000
Total groupes consultés	13,107	0,000
Total thèmes partagés groupes	32,569	0,000
Total thèmes produits groupes	11,71	0,000
Total groupes administrés	11,18	0,000

Tableau 34 : résultats de l'ANOVA entre les indices de diversité des activités et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :									
Bonferroni									
Variable dépendante			moyenne (I-J)	standard	Sig.	Variable dépendante			
Indice de diversité de thèmes du fil actu	1	2	-8,266 [*]	0,900	0,000	Indice de diversité d'auteurs vus dans le fil d'actualité	1	2	-4,542 [*]
		3	-6,993 [*]	0,810	0,000			3	-3,729 [*]
		4	-1,823	0,857	0,204			4	-0,554
	2	1	8,266 [*]	0,900	0,000		2	1	4,542 [*]
		3	1,272	0,666	0,342			3	0,813
		4	6,443 [*]	0,723	0,000			4	3,988 [*]
	3	1	6,993 [*]	0,810	0,000		3	1	3,729 [*]
		2	-1,272	0,666	0,342			2	-0,813
		4	5,170 [*]	0,606	0,000			4	3,175 [*]
	4	1	1,823	0,857	0,204		4	1	0,554
		2	-6,443 [*]	0,723	0,000			2	-3,988 [*]
		3	-5,170 [*]	0,606	0,000			3	-3,175 [*]
Indice de diversité de thèmes de consultations	1	2	1,600	0,818	0,307	Indice de diversité d'auteurs consultés (clic sur le post et lecture en entier)	1	2	0,737
		3	2,208 [*]	0,736	0,017			3	1,937 [*]
		4	5,734 [*]	0,778	0,000			4	3,686 [*]
	2	1	-1,600	0,818	0,307		2	1	-0,737
		3	0,607	0,605	1,000			3	1,200 [*]
		4	4,133 [*]	0,657	0,000			4	2,949 [*]
	3	1	-2,208 [*]	0,736	0,017		3	1	-1,937 [*]
		2	-0,607	0,605	1,000			2	-1,200 [*]
		4	3,526 [*]	0,551	0,000			4	1,749 [*]
	4	1	-5,734 [*]	0,778	0,000		4	1	-3,686 [*]
		2	-4,133 [*]	0,657	0,000			2	-2,949 [*]
		3	-3,526 [*]	0,551	0,000			3	-1,749 [*]
Indice de diversité de thèmes de recherches approfondies	1	2	-0,823	0,701	1,000	Indice de diversité d'auteurs consultés qui suscitent des recherches approfondies	1	2	-0,056
		3	1,703 [*]	0,630	0,043			3	1,596 [*]
		4	4,315 [*]	0,667	0,000			4	2,499 [*]
	2	1	0,823	0,701	1,000		2	1	0,056
		3	2,526 [*]	0,518	0,000			3	1,652 [*]
		4	5,138 [*]	0,562	0,000			4	2,555 [*]
	3	1	-1,703 [*]	0,630	0,043		3	1	-1,596 [*]
		2	-2,526 [*]	0,518	0,000			2	-1,652 [*]
		4	2,612 [*]	0,472	0,000			4	,902 [*]
	4	1	-4,315 [*]	0,667	0,000		4	1	-2,499 [*]
		2	-5,138 [*]	0,562	0,000			2	-2,555 [*]
		3	-2,612 [*]	0,472	0,000			3	-,902 [*]

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 35 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les indices de diversité des activités de réception et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :											
Bonferroni											
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.
Indice de diversité de thèmes liés	1	2	-7,775 [*]	0,759	0,000	Indice de diversité d'auteurs liés	1	2	-4,902 [*]	0,507	0,000
		3	0,363	0,683	1,000			3	0,235	0,456	1,000
		4	5,365 [*]	0,723	0,000			4	3,204 [*]	0,482	0,000
	2	1	7,775 [*]	0,759	0,000		2	1	4,902 [*]	0,507	0,000
		3	8,138 [*]	0,562	0,000			3	5,138 [*]	0,375	0,000
		4	13,140 [*]	0,610	0,000			4	8,106 [*]	0,407	0,000
	3	1	-0,363	0,683	1,000		3	1	-0,235	0,456	1,000
		2	-8,138 [*]	0,562	0,000			2	-5,138 [*]	0,375	0,000
		4	5,001 [*]	0,511	0,000			4	2,968 [*]	0,341	0,000
	4	1	-5,365 [*]	0,723	0,000		4	1	-3,204 [*]	0,482	0,000
		2	-13,140 [*]	0,610	0,000			2	-8,106 [*]	0,407	0,000
		3	-5,001 [*]	0,511	0,000			3	-2,968 [*]	0,341	0,000
Indice de diversité de thèmes partagés	1	2	6,151 [*]	0,590	0,000	Indice de diversité d'auteurs partagés	1	2	3,070 [*]	0,392	0,000
		3	8,241 [*]	0,531	0,000			3	4,997 [*]	0,353	0,000
		4	9,898 [*]	0,562	0,000			4	5,512 [*]	0,373	0,000
	2	1	-6,151 [*]	0,590	0,000		2	1	-3,070 [*]	0,392	0,000
		3	2,090 [*]	0,437	0,000			3	1,927 [*]	0,290	0,000
		4	3,747 [*]	0,474	0,000			4	2,442 [*]	0,315	0,000
	3	1	-8,241 [*]	0,531	0,000		3	1	-4,997 [*]	0,353	0,000
		2	-2,090 [*]	0,437	0,000			2	-1,927 [*]	0,290	0,000
		4	1,657 [*]	0,397	0,000			4	0,515	0,264	0,312
	4	1	-9,898 [*]	0,562	0,000		4	1	-5,512 [*]	0,373	0,000
		2	-3,747 [*]	0,474	0,000			2	-2,442 [*]	0,315	0,000
		3	-1,657 [*]	0,397	0,000			3	-0,515	0,264	0,312
Indice de diversité de thèmes commentés	1	2	-1,839 [*]	0,601	0,014	Indice de diversité d'auteurs commentés	1	2	-1,050	0,459	0,137
		3	2,374 [*]	0,540	0,000			3	1,494 [*]	0,413	0,002
		4	3,976 [*]	0,572	0,000			4	2,463 [*]	0,437	0,000
	2	1	1,839 [*]	0,601	0,014		2	1	1,050	0,459	0,137
		3	4,213 [*]	0,444	0,000			3	2,543 [*]	0,340	0,000
		4	5,816 [*]	0,482	0,000			4	3,512 [*]	0,369	0,000
	3	1	-2,374 [*]	0,540	0,000		3	1	-1,494 [*]	0,413	0,002
		2	-4,213 [*]	0,444	0,000			2	-2,543 [*]	0,340	0,000
		4	1,602 [*]	0,404	0,001			4	,969 [*]	0,309	0,011
	4	1	-3,976 [*]	0,572	0,000		4	1	-2,463 [*]	0,437	0,000
		2	-5,816 [*]	0,482	0,000			2	-3,512 [*]	0,369	0,000
		3	-1,602 [*]	0,404	0,001			3	-,969 [*]	0,309	0,011
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.											

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 36 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les indices de diversité des activités de ratification/partage et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :											
Bonferroni											
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.
Indice de diversité de thèmes produits	1	2	5,670 [*]	0,666	0,000	Indice de diversité de formats produits	1	2	1,765 [*]	0,460	0,001
		3	11,439 [*]	0,599	0,000			3	4,991 [*]	0,413	0,000
		4	12,373 [*]	0,634	0,000			4	5,728 [*]	0,437	0,000
	2	1	-5,670 [*]	0,666	0,000		2	1	-1,765 [*]	0,460	0,001
		3	5,768 [*]	0,493	0,000			3	3,226 [*]	0,340	0,000
		4	6,703 [*]	0,535	0,000			4	3,964 [*]	0,369	0,000
	3	1	-11,439 [*]	0,599	0,000		3	1	-4,991 [*]	0,413	0,000
		2	-5,768 [*]	0,493	0,000			2	-3,226 [*]	0,340	0,000
		4	0,934	0,449	0,228			4	0,737	0,309	0,106
	4	1	-12,373 [*]	0,634	0,000		4	1	-5,728 [*]	0,437	0,000
		2	-6,703 [*]	0,535	0,000			2	-3,964 [*]	0,369	0,000
		3	-0,934	0,449	0,228			3	-0,737	0,309	0,106
Indice de diversité de thèmes produits dans la messagerie personnelle	1	2	-3,874 [*]	0,842	0,000	Indice de diversité de formats produits dans la messagerie personnelle	1	2	0,993	0,497	0,280
		3	1,717	0,758	0,144			3	3,458 [*]	0,447	0,000
		4	6,289 [*]	0,802	0,000			4	5,154 [*]	0,473	0,000
	2	1	3,874 [*]	0,842	0,000		2	1	-0,993	0,497	0,280
		3	5,592 [*]	0,623	0,000			3	2,466 [*]	0,368	0,000
		4	10,164 [*]	0,676	0,000			4	4,162 [*]	0,399	0,000
	3	1	-1,717	0,758	0,144		3	1	-3,458 [*]	0,447	0,000
		2	-5,592 [*]	0,623	0,000			2	-2,466 [*]	0,368	0,000
		4	4,572 [*]	0,567	0,000			4	1,696 [*]	0,335	0,000
	4	1	-6,289 [*]	0,802	0,000		4	1	-5,154 [*]	0,473	0,000
		2	-10,164 [*]	0,676	0,000			2	-4,162 [*]	0,399	0,000
		3	-4,572 [*]	0,567	0,000			3	-1,696 [*]	0,335	0,000
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.											

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 37 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les indices de diversité des activités de production et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :											
Bonferroni											
Variable dépendante			moyenne (I-J)	standard	Sig.	Variable dépendante			moyenne (I-J)	standard	Sig.
Indice de diversité de groupes consultés	1	2	-1,819 [*]	0,482	0,001	Indice de diversité de groupes dans lesquels ils partagent	1	2	-2,044 [*]	0,496	0,000
		3	-1,239 [*]	0,434	0,027			3	0,474	0,446	1,000
		4	0,280	0,459	1,000			4	1,862 [*]	0,472	0,001
	2	1	1,819 [*]	0,482	0,001		2	1	2,044 [*]	0,496	0,000
		3	0,580	0,357	0,629			3	2,518 [*]	0,367	0,000
		4	2,099 [*]	0,387	0,000			4	3,906 [*]	0,398	0,000
	3	1	1,239 [*]	0,434	0,027		3	1	-0,474	0,446	1,000
		2	-0,580	0,357	0,629			2	-2,518 [*]	0,367	0,000
		4	1,518 [*]	0,325	0,000			4	1,388 [*]	0,334	0,000
	4	1	-0,280	0,459	1,000		4	1	-1,862 [*]	0,472	0,001
		2	-2,099 [*]	0,387	0,000			2	-3,906 [*]	0,398	0,000
		3	-1,518 [*]	0,325	0,000			3	-1,388 [*]	0,334	0,000
Indice de diversité de groupes dans lesquels ils produisent	1	2	-0,298	0,454	1,000	Indice de diversité de groupes administrés	1	2	0,403	0,290	0,989
		3	0,963	0,408	0,114			3	,987 [*]	0,261	0,001
		4	1,680 [*]	0,432	0,001			4	1,381 [*]	0,276	0,000
	2	1	0,298	0,454	1,000		2	1	-0,403	0,290	0,989
		3	1,261 [*]	0,336	0,001			3	,584 [*]	0,214	0,041
		4	1,978 [*]	0,364	0,000			4	,978 [*]	0,233	0,000
	3	1	-0,963	0,408	0,114		3	1	-,987 [*]	0,261	0,001
		2	-1,261 [*]	0,336	0,001			2	-,584 [*]	0,214	0,041
		4	0,717	0,306	0,118			4	0,394	0,195	0,265
	4	1	-1,680 [*]	0,432	0,001		4	1	-1,381 [*]	0,276	0,000
		2	-1,978 [*]	0,364	0,000			2	-,978 [*]	0,233	0,000
		3	-0,717	0,306	0,118			3	-0,394	0,195	0,265
*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.											

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 38 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les indices des activités au sein des groupes avec lesquels les répondants interagissent et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Sur base de l'analyse des moyennes d'indice de diversité des clusters et de leurs relations aux autres clusters, nous pouvons maintenant décrire avec précision ceux-ci. Pour aider le lecteur, nous avons synthétisé l'ensemble des niveaux de diversité d'usages dans un tableau, à l'image des tableaux reprenant les moyennes.

Cluster		1	2	3	4
N		41	70	145	94
Synthèse des niveaux de diversité	Fil d'actualité	diversité modérée	très grande diversité	très grande diversité	diversité modérée
	Consultation	grande diversité	diversité modérée	diversité modérée	faible diversité
	Recherche approfondie	diversité modérée	diversité modérée	faible diversité	très faible diversité
	Like	diversité modérée	très grande diversité	diversité modérée	faible diversité
	Partage	grande diversité	faible diversité	faible diversité	très faible diversité
	Commentaire	diversité modérée	diversité modérée	faible diversité	très faible diversité
	Production	grande diversité	diversité modérée	très faible diversité	très faible diversité
	Production de messages persos	grande diversité	grande diversité	diversité modérée	faible diversité
	Groupes consultés	diversité modérée	grande diversité	grande diversité	diversité modérée
	Groupes dans desquels ils partagent	diversité modérée	grande diversité	diversité modérée	faible diversité
	Groupes dans desquels ils produisent	diversité modérée	grande diversité	faible diversité	très faible diversité
	Groupes administrés	faible diversité	faible diversité	très faible diversité	très faible diversité

Tableau 39 : synthèse de la comparaison de la diversité des usages (selon un indice quantitatif) des quatre clusters

Le **cluster 1** est composé de personnes dont tous les usages sont modérément, voir plutôt diversifiés : les activités de revue du fil d'actualités, de recherche approfondie, de *like* et de commentaire peuvent être décrites comme modérément diversifiées dans toutes les dimensions et celles de consultation, de partage, de production et de messages personnels peuvent être décrites comme diversifiées. Au niveau de ses interactions avec les groupes, ce cluster consulte, partage et produit dans une diversité modérée de groupes et gère peu de groupes différents. Notons que c'est le cluster qui a les usages les plus diversifiés concernant les activités de production. Nous les nommerons « les producteurs ».

Les individus composant le **deuxième cluster** ont, en moyenne, des usages très diversifiés en ce qui concerne les activités de revue du fil d'actualités, de production de traces de ratification (qui se démarquent nettement des autres clusters) et de production de messages personnels. Ils ont également une diversité modérée d'usages en ce qui concerne les activités de consultation, recherche approfondie, commentaire et production. Leurs usages concernant les pratiques de

partage sont par contre un peu moins diversifiés. En ce qui concerne leurs interactions avec des groupes, ce cluster déclare consulter des groupes diversifiés, dans lesquels ils produisent et partagent. Vu leur très grande diversité de traces de ratification, nous les nommerons « les *likers* »: ce sont ceux qui voient des éléments diversifiés dans leur fil d'actualités, ratifient et produisent des messages personnels sur différents thèmes et interviennent dans plus de groupes que les autres. Les clusters 1 et 2 présentent des différences significatives dans leurs usages concernant les activités de revue du fil d'actualités, de *like*, de partage, de production de posts, ainsi que dans la diversité des groupes consultés et dans lesquels ils partagent.

Le cluster 3 est composé de personnes qui ont une très grande diversité au sein de leur fil d'actualités ainsi qu'une grande diversité de groupes consultés. Ils présentent des usages modérément diversifiés dans leurs activités de consultation, *like* et production de messages personnels, ainsi qu'une diversité modérée de groupes dans lesquels ils partagent. Leurs usages des réseaux socionumériques concernant la recherche approfondie, le partage, le commentaire et la production et la gestion de groupes sont en revanche moins diversifiés. En résumé, ce cluster a tendance à plutôt diversifier des activités de réception et à observer des diversités plus (voir beaucoup plus) faibles dans les activités de production que nous avons qualifiées comme les plus engagées. Ce cluster est significativement différent du cluster 1 dans quasiment toutes les activités, sauf en ce qui concerne la diversité de production de *like* et la diversité de partage et de production au sein de groupes. Il est également significativement différent du cluster 2 excepté en ce qui concerne la diversité de consultation, de recherches approfondies, ainsi que la diversité de groupes au sein desquels ils produisent et la diversité de groupes qu'ils gèrent. Puisqu'ils semblent opérer plus d'usages concernant les activités de réception que d'usage concernant les activités de production, nous les nommerons « les lecteurs ».

Enfin, **le cluster 4** est composé de personnes dont les usages concernant les activités de revue de fil d'actualité et de consultation de groupes sont modérément diversifiés, mais où toutes les autres activités observent des indices de diversité faibles, voire très faibles. Ce dernier cluster observe des différences significatives avec tous les autres groupes dans la quasi-totalité des pratiques. Il ne montre néanmoins pas de différence avec le premier cluster concernant le degré de diversité du fil d'actualités et ne montre également pas de différence avec le troisième cluster en ce qui concerne la diversité de production, ainsi que la diversité des groupes dans lesquels les deux clusters produisent ou qu'ils administrent (et qui sont faibles à très faibles). Nous les nommerons donc « les faibles usagers ».

Après avoir décrit avec plus de précision ces différents clusters, nous proposons à présent de nous intéresser à la relation entre la diversité des usages des différents clusters et leurs résultats au test de lecture en littératie médiatique. Comme pour l'analyse de l'utilisation en termes de fréquences, nous avons en premier lieu observé les moyennes des quatre clusters du résultat global au test, ainsi que dans les différentes dimensions, ce que reprend le tableau ci-dessous (tableau 40)

Cluster		1	2	3	4
N		41	70	145	94
Moyennes Réponses au test pondérées sur 100	Score total	31,31	48,44	55,53	51,56
	Contenus	24,39	50	58,79	53,19
	Langages et représentations	23,41	35,29	42,41	39,57
	Formats et genres	60,37	76,43	85,52	83,78
	Auteurs	20,98	39,14	43,72	40,43
	Intentions	29,88	46,43	54,48	48,94
	Publics	28,86	43,33	48,28	43,44

Tableau 40 : scores moyens obtenus par les quatre clusters au test de lecture en littératie médiatique

Le cluster qui a obtenu **les scores les plus bas** au test (au niveau du score total ainsi que dans toutes les dimensions) est le **cluster 1**, qui est donc caractérisé par des usages modérément diversifiés dans à peu près tous les domaines d'activités, voire une grande diversité d'usages en ce qui concerne les activités de production. Ce cluster semble à première vue se démarquer des trois autres, mais nous y reviendrons dans l'analyse suivante.

Les individus qui composent le **cluster 2** obtiennent 48,44% de moyenne au score total du test se retrouvent à la troisième place, au score total ainsi que dans toutes les dimensions. Pour rappel, ce sont ceux que nous avons appelés « les *likers* » : ils passent en revue leur fil d'actualités, *likent*, produisent des messages personnels et interviennent dans plus de groupes que les autres.

Le cluster qui a obtenu **les scores les plus hauts** est le **cluster 3**, qui sont les individus qui se caractérisent par des usages très diversifiés des réseaux sociaux concernant la revue du fil d'actualités, des usages modérément diversifiés concernant les activités de consultation, *like* et production de messages personnels. Les activités qui se situent davantage dans la production et impliquent plus d'engagement (recherche approfondie, partage, commentaire et

production) sont en revanche peu diversifiées (mais pas les moins diversifiées, par rapport au cluster 4). Ce sont également les individus les plus nombreux.

Enfin, le **cluster 4**, qui a les usages les moins diversifiés, obtient une moyenne de 51, 56% au test et se situe à la seconde place à tous niveaux.

Le tableau (tableau 41) montre les résultats de l'analyse de variance, qui nous indiquent qu'il existe des différences significatives entre les différents clusters selon leur score total, mais également au niveau de leurs scores dans chacune des dimensions. Nous avons alors mené une analyse a posteriori afin de préciser où se situaient les différences. Cette analyse est représentée dans les tableaux 42 (score total et score aux dimensions informationnelles) et 43 (scores aux dimensions sociales).

ANOVA - analyses intergroupes		
	F	Sig.
Grand total pondéré sur 100	34,327	0,000
Points pondérés de la dimension contenus (sur 100)	19,375	0,000
Points pondérés de la dimension langages et représentations (sur 100)	15,464	0,000
Points pondérés de la dimension formats et genres (sur 100)	17,954	0,000
Points pondérés de la dimension auteurs (sur 100)	10,422	0,000
Points pondérés de la dimension intentions (sur 100)	12,046	0,000
Points pondérés de la dimension publics (sur 100)	16,14	0,000

Tableau 41 : résultats de l'ANOVA entre les scores au test de lecture en littératie médiatique et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :				
Bonferroni				
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Sig.
Grand total pondéré sur 100	1	2	-17.12112*	0,000
		3	-24.21974*	0,000
		4	-20.24236*	0,000
	2	1	17.12112*	0,000
		3	-7.09862*	0,002
		4	-3,12123	0,887
	3	1	24.21974*	0,000
		2	7.09862*	0,002
		4	3,97739	0,169
	4	1	20.24236*	0,000
		2	3,12123	0,887
		3	-3,97739	0,169
Scores pondérés de la catégorie contenus (sur 100)	1	2	-25.610*	0,000
		3	-34.403*	0,000
		4	-28.801*	0,000
	2	1	25.610*	0,000
		3	-8,793	0,115
		4	-3,191	1,000
	3	1	34.403*	0,000
		2	8,793	0,115
		4	5,602	0,601
	4	1	28.801*	0,000
		2	3,191	1,000
		3	-5,602	0,601
Scores pondérés de la catégorie langages et représentations (sur 100)	1	2	-11.871*	0,001
		3	-18.999*	0,000
		4	-16.160*	0,000
	2	1	11.871*	0,001
		3	-7.128*	0,017
		4	-4,289	0,577
	3	1	18.999*	0,000
		2	7.128*	0,017
		4	2,839	1,000
	4	1	16.160*	0,000
		2	4,289	0,577
		3	-2,839	1,000
Scores pondérés de la catégorie formats et genres (sur 100)	1	2	-16.063*	0,000
		3	-25.151*	0,000
		4	-23.411*	0,000
	2	1	16.063*	0,000
		3	-9.089*	0,014
		4	-7,348	0,139
	3	1	25.151*	0,000
		2	9.089*	0,014
		4	1,741	1,000
	4	1	23.411*	0,000
		2	7,348	0,139
		3	-1,741	1,000

Tableau 42 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les scores au test de lecture en littératie médiatique (score total et scores à la dimension informationnelle) et l'appartenance à l'un des quatre clusters

Comparaisons multiples :				
Bonferroni				
Variable dépendante			Différence moyenne (I-J)	Sig.
Scores pondérés de la catégorie auteurs (sur 100)	1	2	-18.167*	0,000
		3	-22.749*	0,000
		4	-19.450*	0,000
	2	1	18.167*	0,000
		3	-4,581	1,000
		4	-1,283	1,000
	3	1	22.749*	0,000
		2	4,581	1,000
		4	3,299	1,000
	4	1	19.450*	0,000
		2	1,283	1,000
		3	-3,299	1,000
Scores pondérés de la catégorie intentions (sur 100)	1	2	-16.551*	0,002
		3	-24.605*	0,000
		4	-19.058*	0,000
	2	1	16.551*	0,002
		3	-8,054	0,110
		4	-2,508	1,000
	3	1	24.605*	0,000
		2	8,054	0,110
		4	5,547	0,443
	4	1	19.058*	0,000
		2	2,508	1,000
		3	-5,547	0,443
Scores pondérés de la catégorie publics (sur 100)	1	2	-14.47341*	0,000
		3	-19.41520*	0,000
		4	-14.57820*	0,000
	2	1	14.47341*	0,000
		3	-4,94179	0,194
		4	-0,10479	1,000
	3	1	19.41520*	0,000
		2	4,94179	0,194
		4	4,83699	0,128
	4	1	14.57820*	0,000
		2	0,10479	1,000
		3	-4,83699	0,128

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Tableau 43 : comparaisons multiples issues de l'ANOVA entre les scores au test de lecture en littératie médiatique (scores à la dimension sociale) et l'appartenance à l'un des quatre clusters

L'analyse de ces tableaux nous montre que le cluster 1 montre des résultats qui sont significativement différents des trois autres clusters, qui sont également les résultats les plus faibles. Ces tableaux nous montrent également qu'il y a peu de différences significatives entre les clusters 2, 3 et 4. En effet, l'analyse statistique ne montre pas de différence significative entre ces trois groupes en ce qui concerne leurs scores à la dimension du contenu et à toutes les sous-

dimensions de la dimension sociale (capacité à identifier l'auteur, les intentions et les publics). En revanche, les clusters 2 et 3 sont significativement différents au niveau de leur score total et en ce qui concerne les scores aux dimensions « langages et représentations » et « formats et genre ». Pour tous ces scores, le cluster 2 obtient des scores plus faibles que le cluster 3. Enfin, il n'existe aucune différence significative entre les résultats des individus des clusters 3 et 4.

Pour synthétiser, ce sont donc les individus qui déclarent produire et partager une plus grande diversité de contenus (les producteurs) qui ont les scores les plus faibles au test de lecture en littératie médiatique. Ce constat n'est pas sans rappeler celui que nous avons effectué en analysant la fréquence des individus aux différents types d'activités : les personnes qui déclarent produire et partager le plus souvent (et donc qui déclarent effectuer les activités que nous avons qualifiées de « plus engagées ») sont également celles qui obtiennent les résultats les plus faibles au test. Il s'agit peut-être des mêmes individus, mais avant d'aller plus loin et de recouper ces deux informations, nous allons à présent analyser les liens entre l'appartenance à un des quatre clusters de la diversité des usages et les variables sociodémographiques.

2.5.3. Relations entre l'analyse par classification et les profils sociodémographiques des répondants

Après avoir établi une analyse plus détaillée de la diversité des usages des différents individus en les regroupant par catégories de profils, nous avons donc interrogé le lien entre les quatre catégories d'individus et leurs profils sociodémographiques.

Les indices issus de l'analyse de variance ou du test du Khi-deux nous montrent que ni l'âge ($F = 0.688$, $p = 0,560$), ni le degré d'éducation des parents ($\chi^2 = 14,136$; $p = 0,515$) ne sont associés à l'appartenance aux clusters.

En revanche, nous pouvons affirmer qu'il y a un lien de dépendance entre **le genre** des participants et leur appartenance à un des quatre clusters ($\chi^2 = 11,803$; $p = 0,008$).

Nous pouvons voir sur le graphique ci-dessous (figure 22) que le cluster 1, que nous avons appelé les producteurs (qui obtiennent les scores les plus faibles au test), est composé d'une majorité d'hommes, alors que la grande majorité des répondants sont des femmes. De plus, les clusters 2, 3 et 4 (qui obtiennent les meilleurs scores au test), sont composés d'une majorité de femmes. Cependant, vu la non représentativité du genre au sein des répondants et une grande part de répondants féminins, il conviendra d'être prudents dans l'interprétation de ces résultats.

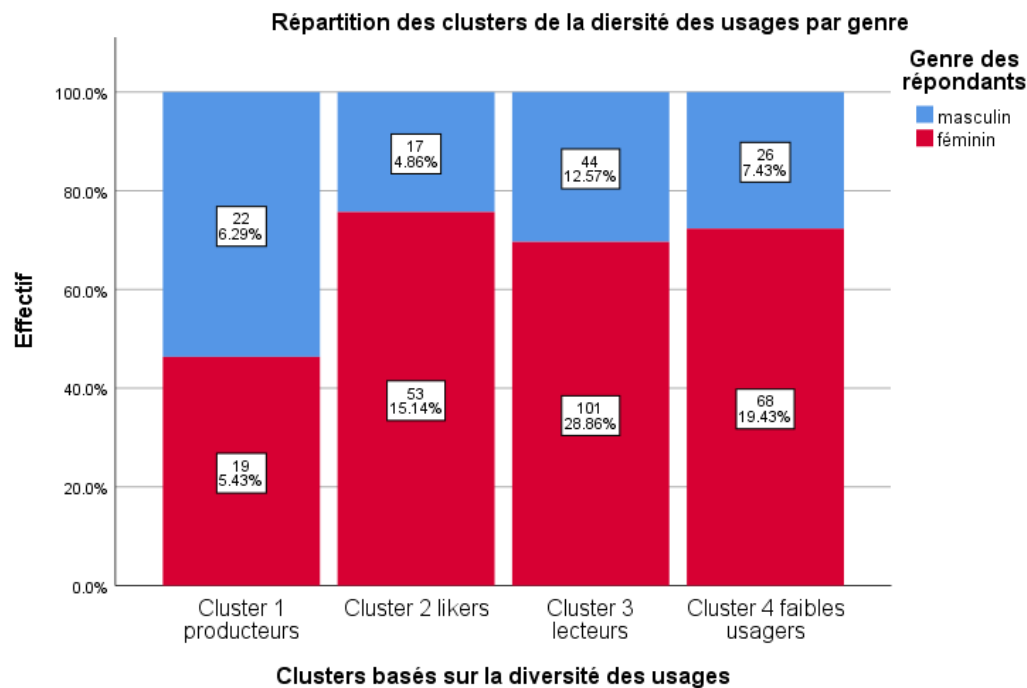


Figure 22 : répartition des quatre clusters de la diversité des usages par genre

Nous pouvons également affirmer qu'il y a un lien de dépendance entre **l'occupation** des participants et leur appartenance à un des quatre clusters ($\chi^2 = 44,176$; $p = 0,000$).

Dans le graphe ci-dessous (figure 23), les étudiants (dans des enseignements de type court ou long) semblent être nombreux à composer les clusters 2, 3 et 4 (qui obtiennent les meilleurs scores au test), tandis que les personnes à la recherche d'un emploi, en incapacité de travail, les ouvrière.s et les apprenti.e.s en formation composent la majorité du cluster 1 (qui obtient les moins bons scores).

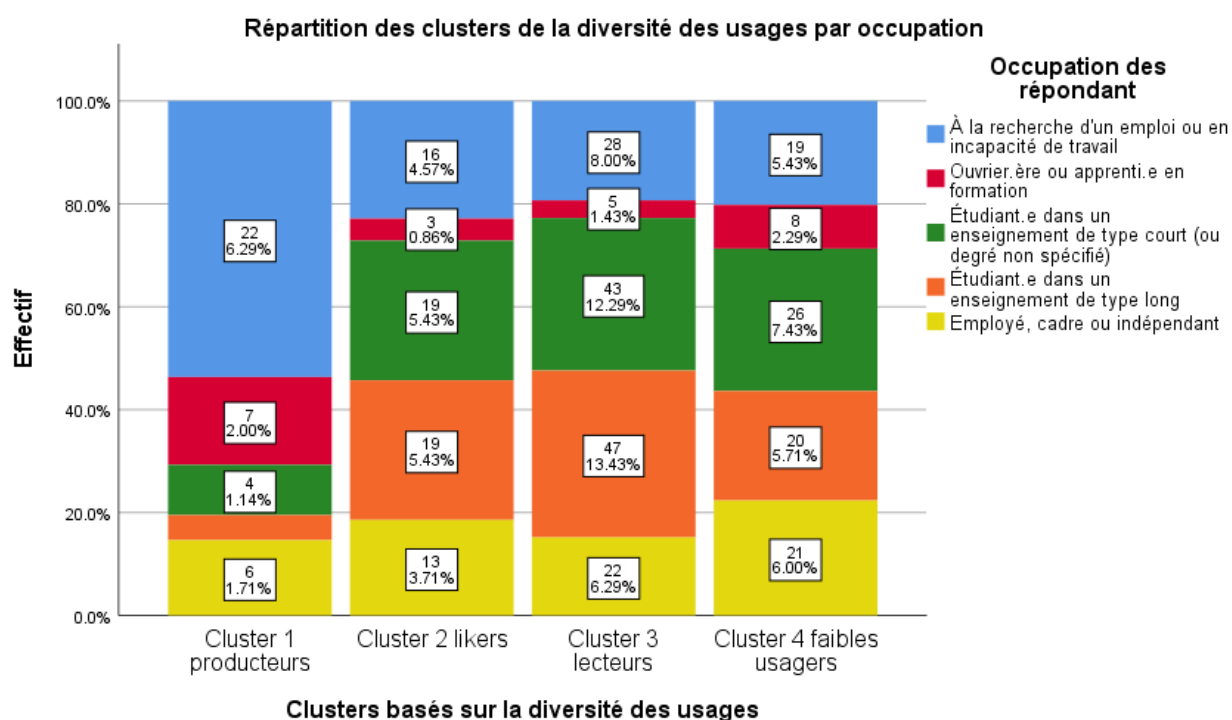


Figure 23 : répartition des quatre clusters de la diversité des usages par occupation

Ces résultats viennent étayer quelque peu les résultats déjà rencontrés dans la littérature. En effet, de nombreux auteurs qui parlent de la fracture numérique de second degré ont déjà montré les relations entre le statut socio-économique des répondants (qui peut ici être représenté comme l'occupation des répondants) et leurs compétences en littératie médiatique et le fait que les individus présentant un statut socio-économique plus élevé montraient généralement de meilleures compétences (et inversement). Cependant, certains auteurs qui ont analysé la relation entre le genre et les compétences en littératie médiatique (ou numérique) et notamment Eszter Hargittai, ont montré que les hommes étaient souvent plus performants dans les connaissances déclarées de capacités opérationnelles et techniques (Gui & Argentin, 2011; Hargittai & Hinnant, 2008). Avec beaucoup de prudence, nous pourrions étayer ce résultat en affirmant que les femmes semblent quant à elles meilleures dans les compétences informationnelles et sociales de la littératie médiatique.

2.5.4. Synthèse des résultats concernant l'indice de diversité des usages

Après avoir analysé les corrélations existant entre l'indice de diversité des différents usages des réseaux socionumériques et le score total des répondants au test (sur 100), nous avons observé certaines corrélations : des corrélations positives entre d'une part, la diversité des thèmes et auteurs composant le fil d'actualités et consultés au sein de celui-ci et d'autre part le score total

au test. Nous avons également pu montrer la présence de corrélations négatives entre la diversité des thèmes et auteurs ou formats en ce qui concerne les activités de partage et de production et le score total au test. Si ces corrélations semblent également éloignées de 1, elles sont toutefois significatives et sont les plus importantes du tableau.

Nous nous sommes ensuite plongée dans l'analyse classificatoire, en observant une partition du dendrogramme en 4 clusters. Les analyses nous ont permis de voir les relations de manière plus nuancée.

Elles semblent confirmer que l'indice de diversité des activités de production et de partage (que ce soit la diversité en termes de thématiques partagées/produites, d'auteurs partagés ou de formats produits) est associé aux résultats des individus au test : plus leur indice de diversité est fort dans ces deux activités, plus les scores au test des compétences médiatiques sont faibles. Les scores semblent d'autant plus faibles si les différents indices de diversité des activités de réception (revue du fil d'actualités, consultations, recherches approfondies) sont faibles.

L'occupation et le genre des répondants semblent également intervenir dans ces profils de pratiques. En effet, les étudiants (de type long et court) semblent être ceux qui composent les clusters qui obtiennent les meilleures moyennes au test tandis que les personnes à la recherche d'un emploi et les ouvrière.s ou apprenti.e.s semblent davantage composer les clusters qui obtiennent les résultats les plus faibles au test.

2.6. Relations entre l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence et l'indice de diversité des usages

Après avoir effectué les deux analyses classificatoires et notamment après avoir montré qu'il existait des corrélations entre les différents types d'activités et leurs indices de diversité, nous avons voulu voir quel était le lien entre les trois clusters établis sur base de l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence et les quatre clusters établis sur base de l'indice de diversité des usages.

Pour ce faire, nous avons d'abord établi un test d'indépendance sur base du χ^2 de Pearson entre ces deux variables. Le résultat de ce test nous montre qu'il y a bien un lien d'association entre les deux variables ($\chi^2 = 106,076$; $p = 0,000$).

Le graphe ci-dessous (figure 24) représente graphiquement la répartition des 3 clusters basés sur l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence entre les quatre clusters basés sur la diversité des usages.

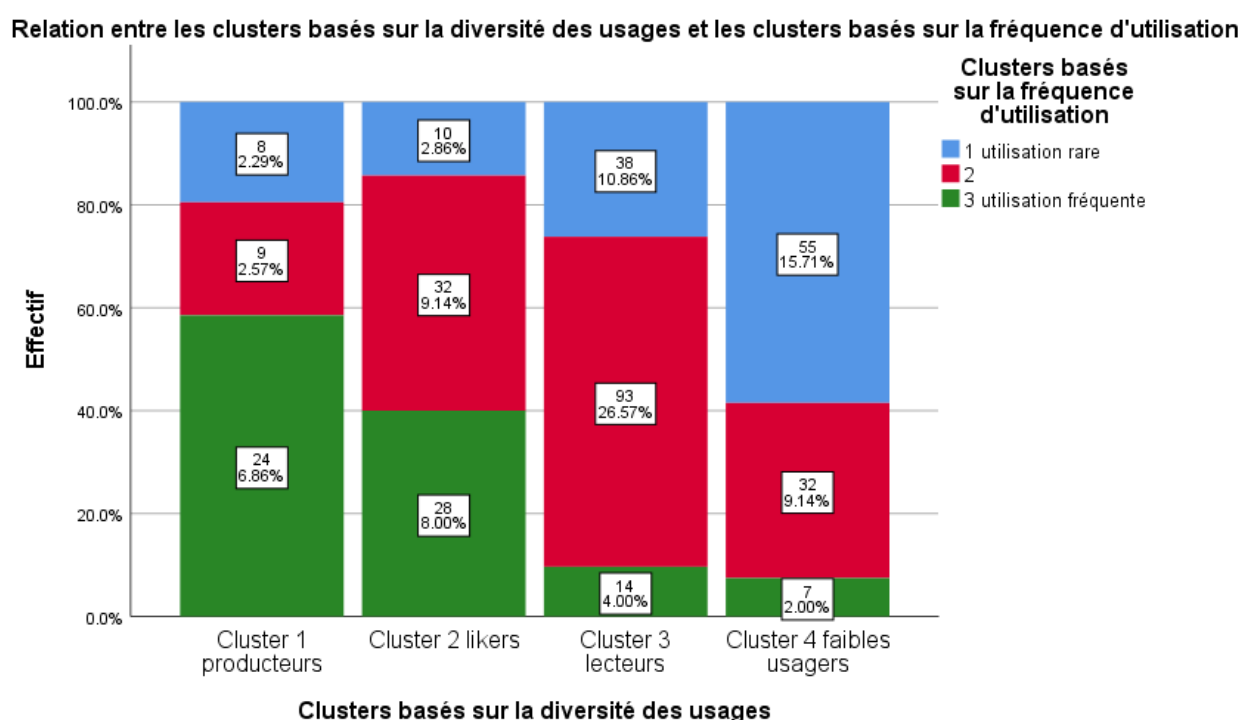


Figure 24 : répartition des trois clusters de l'utilisation en termes de fréquence selon leur appartenance aux quatre clusters de la diversité des usages

Si l'on s'intéresse aux différents profils de l'utilisation en termes de fréquences (3 clusters), nous pouvons observer quelques éléments intéressants.

- La majorité du cluster 1 basé sur l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence (qui exerce peu fréquemment toutes les pratiques), en bleu dans le graphique, se distribue en grande partie dans le cluster 4 de la diversité des usages, qui présente la diversité des usages la plus faible dans toutes les activités (les faibles usagers) ;
- Le cluster 2 d'utilisation en termes de fréquence, qui présente de hautes fréquences d'activités désengagées (fil d'actualité) et de faibles fréquences d'activités les plus engagées (partage et production), semblent composer une grande majorité du cluster 3 de la diversité des usages, qui observe une forte diversité des activités désengagées (fil d'actualité) et qui présente une faible diversité des activités engagées ;
- Le cluster 3 d'utilisation en termes de fréquence, semble se partager entre le cluster 1 de diversité des usages (qui observe des usages modérément diversifiés et un moins bon score au test) et partiellement dans le cluster 2 de diversité des usages (qui observe des usages très diversifiés en ce qui concerne le fil d'actualité et les *likes* et des pratiques peu à modérément diversifiées pour les autres activités).

Nous pouvons affirmer qu'il y a donc effectivement une relation positive entre l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquences des activités et la diversité déclarée des usages des répondants.

2.7. Analyse des usages à la coche

Afin d'affiner l'analyse, nous nous sommes également intéressée aux différents items cochés par les participants. Nous nous sommes donc demandée si certains des profils d'usage se distinguaient selon les items cochés.

Pour ce faire, nous avons mené une classification hiérarchique sur base de composantes principales (ou en anglais HCPC : *Hierarchical Clustering on Principal Components*). Il s'agit en fait d'un processus statistique en deux temps : premièrement, une analyse factorielle identifie des composantes principales qui séparent les individus sur base de tous les items cochés qui concernent les différentes activités. Une fois les composantes principales identifiées, il s'agit ensuite de mener une analyse classificatoire (comme nous en avons déjà faites) afin de pouvoir identifier des groupes d'individus qui se distinguent entre eux par leur inscription dans certaines dimensions. Plus particulièrement, notre objectif dans cette partie est de pouvoir établir si les participants se différencient sur base des items qu'ils ont cochés (e.g. les thématiques, formats, types d'auteurs) et plus uniquement sur le nombre d'items cochés.

2.7.1. Analyse en composantes principales

Dans un premier temps, nous avons donc mené une analyse en composantes principales (ou ACP). Celle-ci nécessite que les données soient quantitatives ou ordinales, or, notre fichier comporte jusqu'à présent, pour les coches, des données dichotomiques (0= pas de coche ; 1= les personnes ont coché l'item). Afin de disposer de données ordinales au sein de chaque type d'activité, nous avons donc codé chaque item selon un degré d'engagement au sein d'une catégorie d'activité (réception, ratification/partage, production).

Ainsi, par exemple, pour chaque item des activités de réception, les individus qui n'ont rien coché de l'item (et qui ne le voient ni dans leur fil d'actualités, ne le consultent pas et n'effectuent pas de recherche approfondies), obtiennent 0 ; les personnes qui ont coché que cet item était présent dans leur fil d'actualités obtiennent un score de 1 à l'item, les personnes qui ont au moins coché consulter cet item (et éventuellement sa présence dans le fil d'actualités) obtiennent un score de 2 et enfin, les personnes qui ont au moins coché effectuer des recherches approfondies relatives à cet item (et éventuellement sa présence dans le fil d'actualités et/ou sa consultation) ont un score de 3. Cet exercice est illustré dans la figure 25, tandis que le codage entier est repris en annexe numérique de ce travail ([annexe 4 : codages des degrés d'engagement dans les activités](#)).

10 [prat réception soc]

Au cours du dernier mois, quels sont les auteurs/ sources que vous avez lus/vus dans chaque pratique? Pourriez-vous les indiquer en complétant le tableau ci-dessous?

Conseil pratique : pour plus de simplicité et de lisibilité, répondez colonne par colonne.

	Dans mon fil d'actualités, je vois des publications...	Je consulte des publications diffusées par...	Pour mes recherches plus approfondies, je sélectionne des publications diffusées par...	Codage selon la modalité d'engagement
Des personnes connues personnellement (amis, famille, etc.)	☐	☐	☐	0
Des médias de masse, presse ou pureplayers (journaux/magazines uniquement diffusés en ligne)	☐	☐	☐	0
Des presses satiriques/ de fausses news (Gorafi, Nord Presse, etc.)	☒	☐	☐	1
Des associations, ONG	☒	☐	☐	1
Des institutions/services publics	☐	☐	☐	0
Des entreprises et marques	☐	☐	☐	0
Des bloggers, youtubeurs, etc. (connus pour leur passion)	☐	☒	☐	2
Des curateurs de contenus qui sélectionnent et trient l'information selon un critère donné (Pinterest, Scoop.it, Storify, Flipboard, etc.)	☒	☒	☐	2
Des célébrités	☐	☐	☐	0
Des personnages fictifs	☐	☐	☐	0
Des personnalités publiques/politiques	☐	☐	☐	0
Des groupe(s) dont vous êtes membre	☐	☒	☒	3
Mes collègues ou mon employeur	☐	☒	☒	3
Des établissements (école, centre de formation) dans laquelle je suis/ j'étais inscrit	☒	☒	☒	3

Figure 25 : codage des items selon la modalité d'engagement au sein des activités de réception

Sur base de ce recodage, nous avons donc mené une analyse en composantes principales (ACP) sur tous les items selon une modalité d'engagement au sein des activités de réception, de ratification/partage et de production.

Le tableau 44 qui reprennent l'indice KMO et le test de sphéricité de Bartlett, montrent que l'analyse respecte parfaitement les postulats et peut se poursuivre.

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,937
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	27806,669
	ddl	6441
	Signification	,000

Tableau 44 : résultats de l'indice KMO et du test de sphéricité dans le cadre de l'Analyse en Composantes Principales des items cochés dans les activités de réception, ratification/partage et production

Les résultats de l'ACP (tableau 45 et figure 26) permettent d'identifier différentes composantes principales. Afin de savoir combien de dimension prendre, nous allons d'abord analyser la valeur propre initiale de chaque dimension. Le tableau 45 montre que notre ACP identifie 23 composantes dont les valeurs propres sont supérieures à 1.

Un deuxième critère plus sévère pour déterminer le nombre de facteur est la méthode du coude de Cattell. Les points rouges de la figure 26 représentent la fin du coude et un découpage en 8 et 9 composantes principales. Après s'être intéressés aux deux découpages, nous avons décidé de retenir 9 composantes principales, qui rassemblent 52% de l'information totale (figure 26).

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	36,663	29,331	29,331	36,663	29,331	29,331
2	6,329	5,063	34,393	6,329	5,063	34,393
3	4,621	3,697	38,090	4,621	3,697	38,090
4	4,134	3,308	41,398	4,134	3,308	41,398
5	3,369	2,695	44,093	3,369	2,695	44,093
6	2,734	2,187	46,280	2,734	2,187	46,280
7	2,409	1,928	48,208	2,409	1,928	48,208
8	2,200	1,760	49,968	2,200	1,760	49,968
9	2,142	1,713	51,681	2,142	1,713	51,681
10	1,776	1,421	53,102	1,776	1,421	53,102
11	1,676	1,341	54,443	1,676	1,341	54,443
12	1,601	1,281	55,723	1,601	1,281	55,723
13	1,531	1,225	56,948	1,531	1,225	56,948
14	1,449	1,159	58,107	1,449	1,159	58,107
15	1,385	1,108	59,215	1,385	1,108	59,215
16	1,311	1,049	60,264	1,311	1,049	60,264
17	1,284	1,028	61,291	1,284	1,028	61,291
18	1,275	1,020	62,312	1,275	1,020	62,312
19	1,220	,976	63,288	1,220	,976	63,288
20	1,197	,957	64,245	1,197	,957	64,245
21	1,126	,901	65,146	1,126	,901	65,146
22	1,084	,867	66,013	1,084	,867	66,013
23	1,057	,846	66,859	1,057	,846	66,859
24	1,039	,831	67,691	1,039	,831	67,691
25	1,005	,804	68,495	1,005	,804	68,495

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.

Tableau 45 : résultats des variances expliquées par chaque composante dans le cadre de l'Analyse en Composantes Principales des items cochés dans les activités de réception, ratification/partage et production

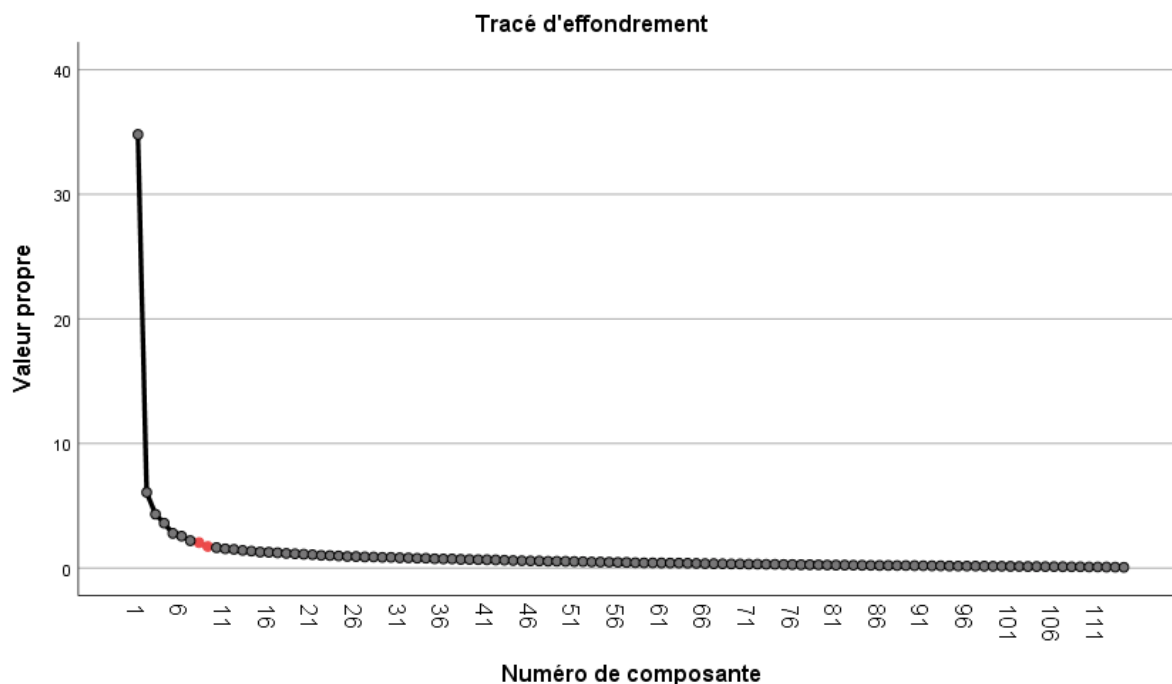


Figure 26 : tracé d'effondrement des valeurs propres des composantes dans le cadre de l'Analyse en Composantes Principales des items cochés dans les activités de réception, ratification/partage et production

Après avoir identifié le nombre de dimension à prendre en compte, il convient d'observer ce que distinguent les différentes composantes et de les interpréter. Pour ce faire, nous avons d'abord analysé la matrice des composantes, qui contient les indices de corrélation entre chaque variable (donc, dans notre cas, les degrés d'engagement pour chaque item dans les activités de réception, ratification/partage et production) et la composante. Plus le poids est élevé, plus la variable est représentative du facteur.

La rotation orthogonale de cette matrice (permettant une interprétation plus simple et théoriquement plus pertinente) nous montre, à l'aide des indices de corrélation, les items cochés qui composent les composantes principales. Nous avons ensuite effectué un tri du plus grand au plus petit (donc, théoriquement, de +1 à -1) pour chaque colonne et ce sur l'ensemble du tableau contenant les items des activités de réception, de ratification/partage et de production (et non seulement sur l'extrait proposé ci-dessus et qui ne contient que les activités de réception), afin de voir si les variables qui la composent peuvent s'interpréter.

Comme nous pouvons le voir dans l'extrait de tableau ci-dessous (tableau 46), la **composante 1** est très représentée par l'ensemble des items cochés au sein des activités de production. Elle est plus particulièrement représentée par des thèmes et des formats plus rarement cochés par l'ensemble des individus au questionnaire : histoire, jeux vidéo, finances, Beaux-Arts, littérature, ou contenus érotiques pour les thèmes, bande son, articles scientifiques, ou production de sites web pour les formats.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	1
prod.th.histoire	0,792
prod.form.jeuvidéo	0,763
prod.th.finances	0,753
prod.th.beauxarts	0,744
prod.form.bandeson	0,726
prod.form.artscient	0,720
prod.th.littérature	0,712
prod.th.people	0,710
prod.th.erotique	0,705
prod.th.pub	0,694
prod.form.siteweb	0,686
prod.th.scientifique	0,680
prod.th.bricolage	0,669
prod.form.montagevidéo	0,667
prod.th.sports	0,649
prod.th.communautés	0,644
prod.form.dessins	0,628
prod.th.JVfantasy mangas	0,623
prod.form.presentations	0,614
prod.th.mode	0,590

Tableau 46 : rotation de la matrice des composantes principales – poids les plus forts des variables représentant la composante 1

Si nous observons la fin de la même colonne, on retrouve la consultation d'auteurs personnels, d'actualités, d'organisation d'évènements, d'anecdotes personnelles, etc. Au milieu de la colonne, nous pouvons observer les items cochés pour les variables de production de *likes*, partages et commentaires. **La composante 1 semble donc séparer les usages selon leur catégorie d'activités : production, ratification/partage, réception et semble être assimilée aux activités de production.**

Le tableau 47 nous montre les poids significatifs (supérieurs à 0,30) des variables qui représentent la composante 2.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	2
Consult.aut.assocONG	0,612
consult.th.opinions	0,609
lpc.th.actu	0,604
consult.th.engagementcit	0,596
lpc.th.opinions	0,584
consult.th.actu	0,581
Consult.aut.ppublique	0,572
lpc.aut.assocONG	0,552
Consult.aut.pressesatirique	0,545
lpc.th.engagementcit	0,534
lpc.aut.pressesatirique	0,509
prod.th.actu	0,468
Consult.aut.pressePP	0,461
lpc.aut.ppublique	0,456
Consult.aut.institutions	0,446
lpc.aut.pressePP	0,436
prod.th.engagementcit	0,433
prod.th.opinions	0,415
lpc.th.scientifique	0,415
Consult.th.scientifique	0,355
Consult.th.finances	0,351
lpc.aut.institutions	0,348
Consult.th.communauté	0,341

Tableau 47 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 2

Cette **seconde composante** est représentée par les coches des individus pour les **activités de réception et de ratification/partage** de thèmes qui **concernent l'engagement citoyen, l'actualité et l'opinion** et des auteurs qui concernent **les ONG, les personnalités publiques, la presse et les médias de masse et la presse satirique**.

Les 20 variables qui obtiennent le plus de poids dans la **composante 3** sont représentées dans le tableau 48. Nous pouvons voir que cette troisième composante est représentée **par le partage, la ratification ou les commentaires** sur des thèmes comme les **séries et films, la musique, les jeux vidéo, la fantasy ou les mangas, l'humour, la cuisine, la mode**, etc. et sur des auteurs comme les ***bloggers et YouTubers***, les **célébrités et la presse**.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	3
lpc.th.seriesfilms	0,603
lpc.th.musique	0,593
lpc.aut.bloggersYTbers	0,505
lpc.th.Jvfantasymanga	0,502
lpc.th.humour	0,499
lpc.aut.célébrités	0,468
prod.th.musique	0,415
lpc.aut.pressePP	0,415
lpc.th.cuisine	0,408
lpc.th.mode	0,404
lpc.th.pub	0,400
prod.th.seriesetfilms	0,399
lpc.th.histoire	0,390
lpc.aut.entreprises	0,389
lpc.th.people	0,389
lpc.th.erotique	0,388
lpc.th.actu	0,387
lpc.aut.ppublique	0,383
lpc.th.littérature	0,382
prod.th.JVfantasymangas	0,372
lpc.th.scientifique	0,370

Tableau 48 : rotation de la matrice des composantes principales – poids les plus forts des variables représentant la composante 3

Le tableau 49 nous montre les poids significatifs (supérieurs à 0,30) des variables qui représentent la **composante 4**. Cette composante semble être représentée par les activités de **réception**, puis, plus bas, de **ratification/partage** concernant des thèmes plus rarement cochés par l'ensemble des individus, comme la **littérature, l'histoire, les Beaux-Arts, les jeux vidéo et la fantasy, les finances, la science, les contenus erotiques**, etc.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	4
Consult.th.litterature	0,697
consult.th.histoire	0,686
consult.th.beauxarts	0,580
consult.th.JVfantasymangas	0,567
Consult.th.finances	0,505
Consult.th.scientifique	0,486
Consult.th.erotique	0,472
Consult.th.bricolage	0,460
Consult.aut.curateurs	0,431
Consult.th.communauté	0,420
Consult.th.professionnel	0,407
lpc.th.beauxarts	0,403
lpc.th.littérature	0,396
Consult.aut.institutions	0,364
lpc.th.Jvfantasymanga	0,364
Consult.aut.pfictif	0,336
lpc.th.scientifique	0,323
lpc.th.histoire	0,318
Consult.th.geo	0,310

Tableau 49 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 4

Le tableau 50, qui rassemble l'ensemble des variables dont le poids est significatif pour représenter la **composante 5** nous indique que cette composante est essentiellement représentée par les activités de **réception**, puis plus bas, par les activités de **ratification/partage** de thèmes concernant les **people, la mode, les voyages et la géographie, la cuisine et la pub** et des activités de réception d'auteurs comme **les célébrités, les entreprises, les bloggers et YouTubers**.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	5
Consult.th.people	0,604
Consult.th.mode	0,572
Consult.aut.célébrités	0,567
Consult.th.geo	0,492
Consult.aut.entreprise	0,492
Consult.th.cuisine	0,461
lpc.th.mode	0,457
Consult.th.pub	0,445
lpc.th.cuisine	0,432
prod.th.mode	0,423
Consult.aut.bloggersYTbers	0,410
lpc.aut.célébrités	0,398
consult.th.seriesfilms	0,383
Consult.aut.curateurs	0,381
lpc.th.geo	0,372
lpc.th.people	0,361
lpc.aut.entreprises	0,359
prod.th.cuisine	0,343
Consult.th.communaute	0,313
prod.th.geo	0,295

Tableau 50 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 5

Le tableau 51 nous montre les poids significatifs (supérieurs à 0,30) des variables qui représentent la **composante 6** et qui est essentiellement représentée par les activités de **production de traces ratification, partage et commentaire** concernant les **contenus à caractères professionnels et concernant les collègues, l'école ou des institutions publiques**.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	6
lpc.aut.collègues	0,671
lpc.th.professionnel	0,605
lpc.aut.ecole	0,589
Consult.aut.collègues	0,507
lpc.th.communautés	0,448
lpc.aut.curateurs	0,416
Consult.aut.ecole	0,376
lpc.aut.institutions	0,373
prod.th.professionnel	0,371
lpc.th.bricolage	0,347
lpc.th.pub	0,339
lpc.th.people	0,321
lpc.th.finances	0,320
lpc.aut.entreprises	0,307
Consult.th.professionnel	0,305

Tableau 51 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 6

Le tableau 52 représente le poids significatif des variables représentant la composante 7. Nous pouvons observer que cette variable est représentée par la **consultation** ainsi que les activités de **ratification/partage** concernant des thèmes comme la **musique, l'organisation d'évènements, les séries et films et l'humour** et concernant des auteurs comme **les groupes et les amis connus personnellement**.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	7
Consult.aut.groupe	0,586
consult.th.musique	0,505
Consult.aut.perso	0,493
lpc.aut.groupe	0,456
consult.th.orgaevent	0,427
lpc.aut.perso	0,407
consult.th.seriesfilms	0,398
consult.th.humour	0,373
Consult.th.sports	0,373
lpc.th.orgaevent	0,353
prod.th.orgaevent	0,343
Consult.aut.ecole	0,330

Tableau 52 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 7

Les variables représentant la **composante 8** de manière significative (tableau 53) sont essentiellement la **production** concernant les **anecdotes personnelles**, **l'organisation d'évènements sous forme de photos, GIFs, textes courts ou vidéos**.

Rotation de la matrice des composantes	
	Composante
	8
prod.th.anecdotespersos	0,610
lpc.th.anecdotespersos	0,610
prod.form.photos	0,452
prod.th.orgaevent	0,383
prod.form.GIFs	0,376
prod.form.txtcourts	0,375
prod.form.vidéos	0,368
consult.th.anecdotespersos	0,326
lpc.th.orgaevent	0,323
Consult.aut.pressePP	0,320
lpc.aut.perso	0,309

Tableau 53 : rotation de la matrice des composantes principales – poids significatifs des variables représentant la composante 8

Enfin, la composante 9 ne représente de manière significative que la variable concernant les activités de production de *like*, partage ou commentaire sur le thème de l'engagement citoyen. Nous ne la représentons donc pas ici sous forme de tableau.

Pour résumer, voici ce que semblent essentiellement représenter les différentes composantes.

- La **composante 1** représente les activités de production concernant l'histoire, la finance, les Beaux-Arts, la littérature, ou les contenus érotiques ainsi que la production de bande son, articles scientifiques, de sites web ;
- La **composante 2** représente les activités de réception et de ratification/partage concernant l'engagement citoyen, l'actualité, l'opinion par des auteurs comme des ONG, des personnalités publiques, les organes de presse et la presse satirique ;
- La **composante 3** représente les activités de ratification/partage concernant les séries et films, la musique, les jeux vidéo et mangas, l'humour, la cuisine, la mode par des auteurs comme les *bloggers* et *YouTubers* et les célébrités ;
- La **composante 4** représente les activités de réception concernant la littérature, l'histoire, les Beaux-Arts, les jeux vidéo et mangas, les finances, les sciences et les contenus érotiques ;
- La **composante 5** représente les activités de réception et de ratification/partage concernant les people, la mode, les voyages et la géographie, la cuisine et les pubs par des auteurs comme des célébrités, des entreprises, des *bloggers* et *YouTubers* ;
- La **composante 6** représente les activités de ratification/partage et commentaires concernant les contenus scolaires ou professionnels par des collègues, des personnes liées à une institution scolaire, ou une institution publique ;
- La **composante 7** représente les activités de réception et de ratification/partage concernant la musique, l'organisation d'évènements, les séries et films et l'humour dans les groupes ou avec des amis connus personnellement ;
- La **composante 8** représente les activités de production d'anecdotes personnelles ou l'organisation d'évènements sous forme de photos, GIFs, textes courts ou vidéos ;
- La **composante 9** représente les activités de ratification/partage concernant l'engagement citoyen.

2.7.2. Classification ascendante hiérarchique sur l'analyse en composantes principales

Comme nous l'avons mentionné en introduction de cette section, nous allons à présent reprendre l'analyse en composantes principales et voir si nous pouvons distinguer, parmi les individus interrogés, des groupes représentatifs sur base de ces différentes dimensions.

Pour ce faire, nous avons donc établi une analyse classificatoire ascendante hiérarchique. La figure ci-dessous (figure 27) représente le dendrogramme de la classification sur l'analyse en composantes principales. Nous pouvons, dans ce graphique, distinguer 5 groupes.

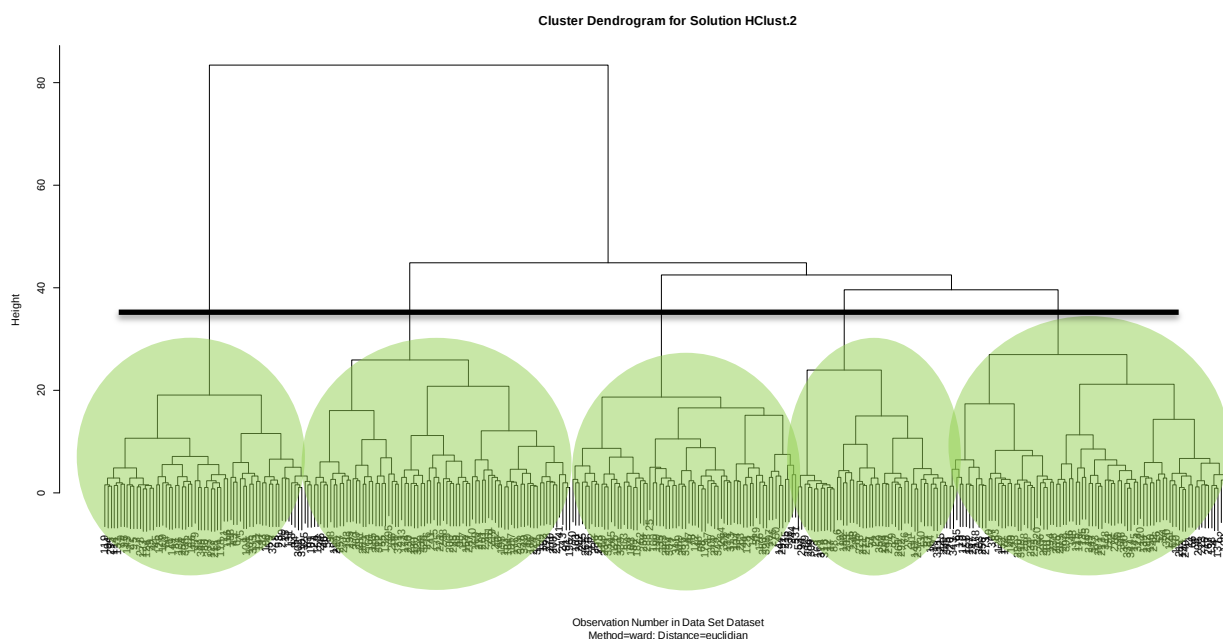


Figure 27 : dendrogramme représentant la classification ascendante hiérarchique effectuée sur base de l'analyse en composantes principales des individus selon les items cochés dans les différentes activités (réception, ratification/partage, production)

Nous pouvons également représenter comment les répondants se répartissent au sein des clusters, par rapport aux différentes composantes principales étudiées dans la première partie de cette section (figure 27). Le tableau ci-dessous (tableau 54) résume les degrés de rapprochement entre chacun des clusters et les 9 composantes principales. Chaque donnée représente le score moyen de rapprochement de chaque cluster par rapport à la composante concernée. Afin de faciliter la lecture, les cases ont été colorées selon une variation d'orange lorsqu'il s'agit de degrés de rapprochement négatifs (les scores les plus négatifs sont les plus foncés) et selon une variation de vert lorsqu'il s'agit de degrés de rapprochement positifs (les scores les plus positifs sont les plus foncés).

Cl	N	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6	Comp7	Comp8	Comp9
1	77	-0,33	-0,62	-0,44	-0,20	0,05	-0,50	-0,85	-0,55	-0,01
2	57	-0,55	0,14	0,95	1,05	0,17	0,29	-0,01	-0,28	0,13
3	80	-0,44	1,15	-0,18	-0,58	-0,17	-0,35	0,25	0,31	0,25
4	61	1,86	0,19	0,23	0,17	0,24	0,29	-0,23	-0,02	-0,05
5	75	-0,29	-0,86	-0,27	-0,12	-0,20	0,43	0,81	0,47	-0,32

Tableau 54 : degré de rapprochement des différents clusters issus de l'HCPC aux 9 composantes principales

Nous pouvons observer plusieurs choses.

- Le **cluster 1 ne semble se rapprocher d'aucune composante** et semble s'éloigner en particulier de la composante 7 (qui représente les activités de consultation d'auteurs connus personnellement et de groupes concernant la musique, l'organisation d'évènements, les séries et films et l'humour). Dans d'autres termes, ce cluster semble avoir coché assez peu d'items dans les différentes activités ;
- Le **cluster 2** semble se rapprocher de la dimension 3 (qui représente la **ratification/partage de bloggers/YouTubers et célébrités** concernant les **séries et films, la musique, les jeux vidéo, l'humour**, etc.) et de la dimension 4 (qui représente la **réception** concernant la **littérature, l'histoire, les Beaux-Arts, les finances**, etc.) ;
- Le **cluster 3** semble se rapprocher plus particulièrement de la composante 2, qui représente les activités de **réception** et **ratification/partage d'ONG, personnalités publiques, médias de masse et presse satirique** concernant **l'engagement citoyen, l'actualité, l'opinion** ;
- Le **cluster 4** semble beaucoup se rapprocher de la composante 1 qui concerne les activités de **production concernant l'histoire, la finance, les Beaux-Arts, la littérature ou les contenus érotiques** ;
- Enfin, le **cluster 5** semble se rapprocher de la composante 7 qui représente la **réception** et la **ratification/partage** concernant **la musique, l'organisation d'évènements, les séries et films et l'humour dans les groupes ou avec des amis connus personnellement**.

L'objectif de cette partie quantitative est de pouvoir identifier des profils d'usages. Lors de l'analyse de l'utilisation en termes de fréquence des activités et de la diversité des usages, nous

avons déjà établi des profils ayant des liens entre eux. Nous allons à présent étudier les liens entre les clusters d'utilisation en termes de fréquence d'activités, ceux basés sur un indice de la diversité de ces activités et enfin l'analyse des usages à la coche que nous venons de mener.

2.7.3. Relation entre les clusters issus de la classification hiérarchique sur composantes principales, les clusters issus de l'utilisation en termes de fréquences des activités et les clusters issus de l'indice de diversité des usages

Nous avons tout d'abord analysé la correspondance entre les 3 clusters issus de l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence et les 5 clusters issus de la classification hiérarchique sur composantes principales (HCPC) que nous venons de faire. Le test du khi-deux nous montre qu'il y a une correspondance entre les deux types de clusters ($X^2 = 75.831$; p-value = $3.361e-13$). Nous avons alors observé la répartition des trois clusters basés sur l'utilisation en termes de fréquence au sein des clusters issus de l'analyse des usages à la coche (figure 28).

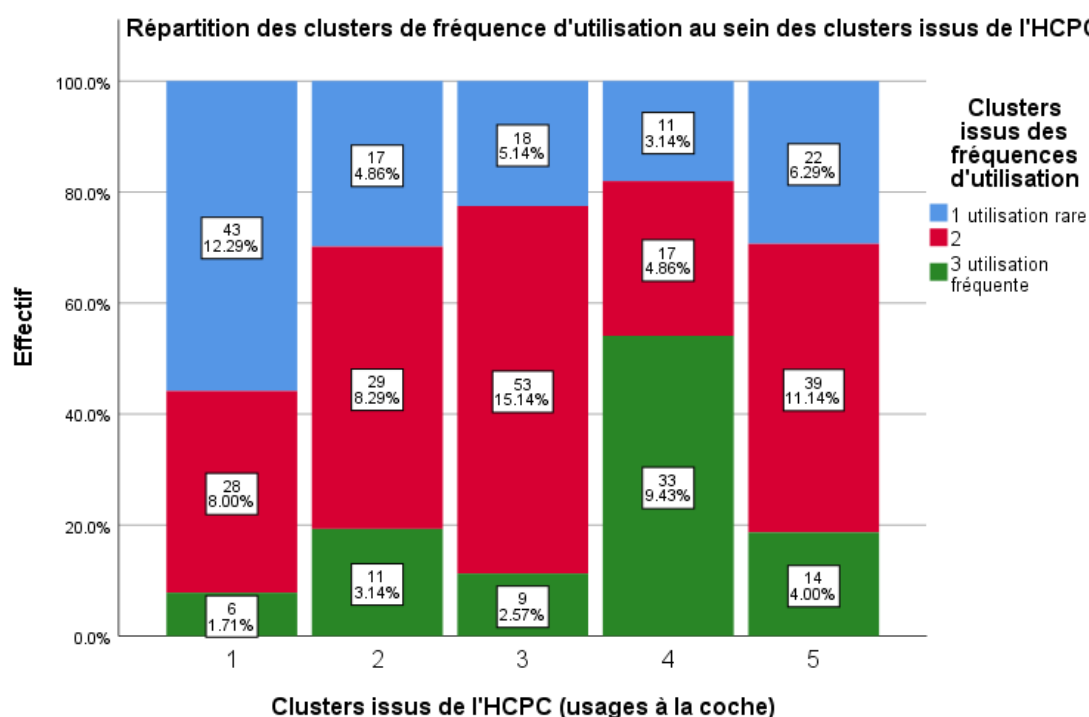


Figure 28 : répartition des clusters basés sur l'utilisation en termes de fréquences des activités dans les clusters issus des analyses des usages à la coche (HCPC)

Ce graphique nous montre plusieurs éléments intéressants.

- le cluster 1 de l'utilisation en termes de fréquence (les usagers dont les fréquences aux activités sont les plus faibles) semble composer majoritairement le cluster 1 des usages à la coche (celui qui ne se rapproche d'aucune composante principale et qui semble avoir coché assez peu d'items dans les différentes activités) ;
- le cluster 3 de l'utilisation en termes de fréquence (dont les activités sont les plus fréquentes, surtout au niveau des activités de production et de partage) semble plus particulièrement se distribuer au sein du 4^{ème} cluster de l'analyse à la coche, celui qui représente également les activités de production ;
- enfin, le cluster 2 de l'utilisation en termes de fréquence (qui montre des fréquences plus élevées des activités de réception et moins élevées d'activités de production) semble se répartir entre les clusters 1, 2, 3 et 5 des usages à la coche et plus particulièrement entre les clusters 3 (qui se rapproche de la composante qui est représentée par la ratification/partage de contenus concernant l'engagement citoyen, les actualités, les opinion d'ONG, personnalités publiques, médias de masse ou presse satirique) et 5 (qui se rapproche de la composante représentée par les activités de réception et ratification/partage de contenus relatifs à la musique, l'organisation d'évènements, les séries et films et l'humour avec les amis connus personnellement et les groupes).

Puisque l'objectif est de distinguer, parmi les individus, des profils d'usages spécifiques, nous pouvons ici conclure cette comparaison en distinguant 4 profils.

- les individus dont les usages sont peu fréquents et qui ont coché peu d'items ;
- les individus dont les usages sont les plus fréquents et qui ont coché de nombreux items concernant les activités de production ;
- les individus dont les usages qui concernent les activités de réception sont fréquents et dont les usages qui concernent les activités de production sont peu fréquents et qui se divisent en deux catégories :
 - les individus plutôt attirés par des contenus qui concernent l'engagement citoyen, l'actualité, le débat d'opinions, les ONG, les personnalités publiques, les médias de masse et la presse satirique ;
 - les individus plutôt motivés par l'échange concernant la musique, les séries et films, l'humour et l'organisation d'évènements avec les amis connus personnellement et les groupes.

Pour poursuivre l'analyse, nous avons établi le même type de comparaison entre les clusters issus de l'indice de diversité des différents usages et les clusters issus de l'analyse des coches aux différents items (HCPC). Le test de khi-deux s'avère également significatif ($X^2 = 277.3$; p-value < 2.2e-16). La figure 29 montre la répartition des différents clusters issus de l'indice de diversité des usages au sein des cinq clusters issus de l'analyse des usages à la coche.

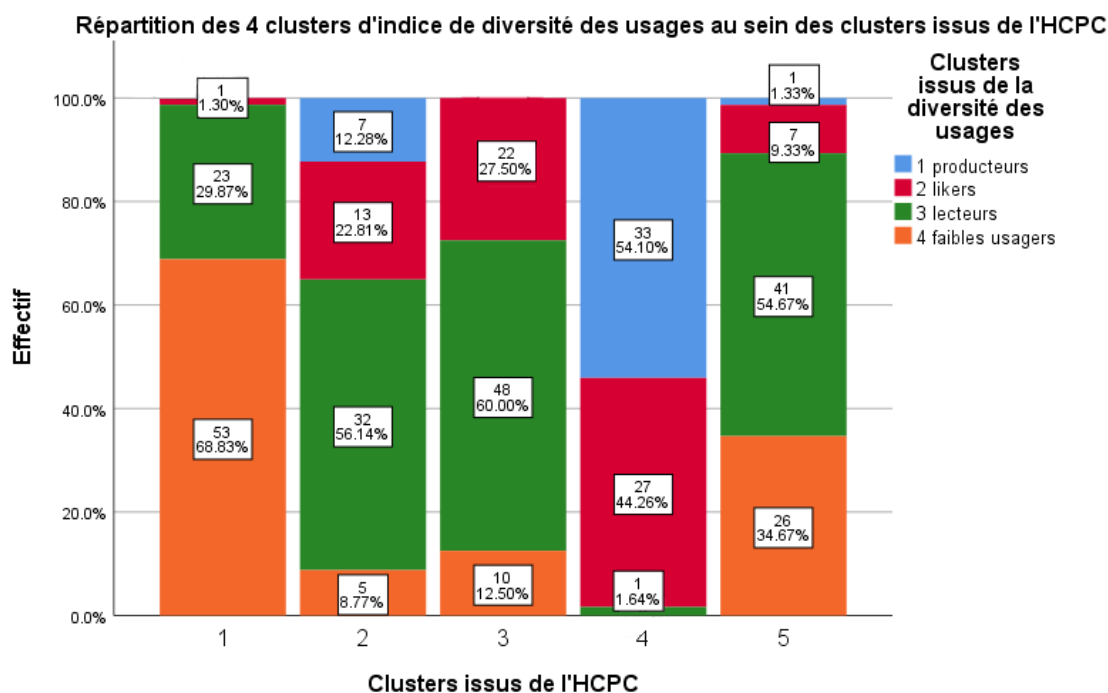


Figure 29 : répartition des clusters issus de l'analyse de l'indice de diversité des différents usages dans les clusters issus des analyses d'usages à la coche (HCPC)

Le graphique de la figure X nous montre différents éléments.

- le cluster 1 de l'analyse de l'indice de diversité des usages, que nous avons dénommé « les producteurs » (diversité dans toutes les activités, surtout en production), se répartit essentiellement dans le cluster 4 des usages à la coche (qui est proche de la composante principale qui représente les coches aux items de l'activité de production) ;
- le cluster 2 de l'analyse de l'indice de diversité des usages, que nous avons dénommé « les *likers* » (qui ratifient une grande diversité de contenus et d'auteurs), sont répartis essentiellement dans le cluster 4 des usages à la coche, mais sont également plus particulièrement présents dans le cluster 2 (proche de 2 composantes représentées respectivement par les ratifications/partages de *bloggers/YouTubers* et célébrités concernant les séries et films, la musique, etc.) et dans le cluster 3 (qui se rapproche de

la composante liée à la réception et au partage de contenus liés à la citoyenneté, l'actualité produite par des ONG ou les organes de presse) ;

- le cluster 3 de l'analyse de l'indice de diversité des usages (qui est caractérisé par des activités de réception diversifiées et des activités de production peu diversifiées) est réparti en grande majorité dans les clusters 2, 3 et 5. Pour rappel, le cluster 2 est proche de 2 composantes, dont une est représentée par les ratifications/partages de *bloggers/YouTubers* et célébrités concernant les séries et films, la musique, les jeux vidéo, l'humour, etc. et l'autre représente la réception concernant la littérature, l'histoire, les Beaux-Arts, les finances, etc. Le cluster 5 se rapproche également d'une composante qui représente les contenus liés au partage de musique, séries et films, humour avec les amis connus personnellement et les groupes. Enfin, le cluster 3 se rapproche de la dimension qui lie au partage/ratification de contenus liés à la citoyenneté, au débat d'opinion, aux actualités produites par des médias de masse, de la presse satirique, des personnalités publiques ou des ONG. Il semblerait donc que le cluster 3 de l'analyse des indices de la diversité des usages se répartit en deux grandes tendances : les clusters 2 et 5 de l'analyse des usages à la coche, qui concernent (entre autres), le partage de contenus liés à la musique, les séries et films, l'humour avec les amis et le cluster 3 de usages à la coche, qui concerne le partage de thématiques plutôt liées à la citoyenneté et à l'actualité et produits par des types d'auteurs qui s'y rapportent ;
- enfin, le cluster 4 issu de l'analyse de la diversité des usages (qui présente la plus faible diversité des usages) compose en grande majorité le cluster 1 des usages à la coche, c'est-à-dire, le cluster qui ne représente aucune composante et dont on peut penser qu'il n'a pas coché pas grand-chose.

3. Identification des profils d'usages

Au cours de cette partie quantitative, nous avons analysé les résultats en trois temps et avons établi trois types de classification : la première sur l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence des activités, la seconde sur l'indice quantitatif de diversité des usages et la troisième sur les items cochés dans les différentes activités. Nous avons également montré comment les trois types de classifications étaient reliés entre eux. Au terme de ces trois analyses, nous pouvons identifier 5 profils d'usages qui semblent se dégager des individus interrogés et qui sont représentés plus particulièrement par certains d'entre eux.

- **1. Les faibles usagers - les individus dont tous les usages déclarés sont peu fréquents et peu diversifiés et qui n'ont pas coché beaucoup d'items.** Il s'agit des personnes qui font à la fois partie du cluster 1 de l'utilisation en termes de fréquence des activités (activités les moins fréquentes), du cluster 4 de la diversité des usages (dont les usages sont les moins diversifiés) et du cluster 1 de l'analyse des usages à la coche (qui ne correspondent à aucune composante principale et ont coché peu d'items). Cette catégorie est composée de 37 individus ;
- **2. Les producteurs - les individus dont tous les usages déclarés sont fréquents et diversifiés, particulièrement dans les activités de production.** C'est-à-dire les individus qui déclarent faire toutes les activités fréquemment et qui font visiblement « un peu de tout », particulièrement en ce qui concerne l'activité de production (par rapport aux autres répondants). Il s'agit des individus qui composent à la fois le cluster 3 établi à partir de l'utilisation en termes de fréquence des activités (activités les plus fréquentes), le cluster 1 dans notre analyse par classification sur base des variables d'indice de diversité des usages (diversité modérée à grande diversité d'usages dans toutes les activités) et le cluster 4 des analyses des usages à la coche (représenté par des coches surtout en production). Cette catégorie est composée de 18 individus ;
- **Les individus dont les usages déclarés concernant les activités de revue du fil d'actualités, de consultation, de *like* et de production de messages personnels sont diversifiés et fréquents et dont les usages concernant les activités de partage et de production sont peu diversifiés et peu fréquents.** Il s'agit des clusters 2 de l'analyse par classification sur base l'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquence et du cluster 3 issu de l'analyse de l'indice de diversité des usages. Ces individus sont les plus nombreux (145/350). Parmi eux, 2 catégories ressortent de l'analyse des usages à la coche :

- **3. Les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté :** il s'agit des personnes qui composent le cluster 3 de la classification hiérarchique sur 9 composantes principales sur base de l'analyse à la coche. Ces individus sont au nombre de 33 ;
- **4. Les lecteurs motivés par l'amitié :** il s'agit des personnes qui composent les clusters 2 et 5 de la classification hiérarchique sur 9 composantes principales sur base de l'analyse à la coche et qui partagent avec leurs amis des contenus liés à la musique, aux films et séries, à l'humour, etc. Ces individus sont au nombre de 45 ;
- **5. Les *likers* - les individus qui ont des usages déclarés relativement fréquents et diversifient les usages concernant les activités de revue du fil d'actualités, de production de traces de ratification (ou *likes*) et de production de messages personnels,** c'est-à-dire les individus du cluster 4 établi sur l'indice de diversité des usages. Certains sont issus du cluster 2 de l'utilisation en termes de fréquence des activités et d'autres sont issus du cluster 3 (activités les plus fréquentes). Ces individus présentent des activités de revue du fil d'actualités, de production de *like* et de production de messages personnels très diversifiées et des activités de production de posts et production au sein d'un groupe relativement diversifiées. En revanche, leurs activités de consultation, de recherche approfondie, de partage et de commentaire sont modérément à peu diversifiées. Ces individus se répartissent dans les clusters 2, 3, 4 et 5 de la classification hiérarchique sur 9 composantes principales sur base de l'analyse à la coche et sont au nombre de 59.

Le tableau 55 résume l'ensemble des informations énoncées ci-dessus.

Profil d'usages	N	Appartenance au cluster issu des différentes analyses		
		Utilisation en termes de fréquences	Indices de diversité des usages	usages à la coche
Les faibles usagers	37	1 - faible	4 - faible	1 - peu de coches
Les producteurs	18	3 - élevée, surtout en production	1 - élevée, surtout en production	4 - coches dans les activités de production
Les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté	33	2 - élevée en réception, faible en production	3 - élevée en réception, faible en production	3 - coches sur la citoyenneté, l'actualité, la presse, les ONG, etc.
Les lecteurs motivés par l'amitié	45	2 - élevée en réception, faible en production	3 - élevée en réception, faible en production	2 et 5 - partage de contenus liés à la musique, les séries et films, l'humour avec les amis
Les <i>likers</i>	59	2 et 3	2 - élevée en fil actu, <i>likes</i> , MP et groupes	2, 3, 4 et 5

Tableau 55 : synthèse des profils d'usages identifiés suite aux différentes analyses

3.1. Relation entre les profils d'usages et les scores au test de lecture en littératie médiatique

Comme pour les différents clusters analysés dans cette partie quantitative, nous avons analysé la relation entre les différents profils d'usages et les scores au test.

Le tableau 56 reprend les moyennes des différents profils d'usages au score total ainsi qu'aux différentes dimensions au test de lecture en littératie médiatique. Le tableau nous montre déjà que le profil des producteurs présente le score au test le plus faible, comme c'était déjà le cas dans les résultats observés dans l'analyse des fréquences ainsi que dans l'analyse des indices de diversité.

	Profils d'usages	Faibles usagers	Producteurs	Lecteurs motivés par la citoyenneté et l'actualité	Lecteurs motivés par l'amitié	Likers
Moyennes des scores au test des différents profils d'usages	N	33	18	33	45	59
	Total	53,15	26,42	59,26	53,74	48,02
	Contenus	57,43	16,67	61,36	55,56	50,00
	Langages et représentations	42,97	18,89	46,06	38,67	34,92
	Formats et genres	83,78	54,17	89,39	85,00	75,85
	Auteur	43,24	21,11	47,88	42,67	38,64
	Intentions	51,35	23,61	58,33	51,67	45,76
	Publics	40,09	24,07	52,53	48,89	42,94

Tableau 56 : moyennes des scores au test de lecture en littératie médiatique pour les profils d'usages

Les résultats de l'ANOVA (tableau 57) nous indiquent qu'il y a des différences significatives dans le score total ainsi que dans toutes les dimensions.

ANOVA - résultats inter-groupes		
	F	Sig.
Total	19,295	0,000
Contenus	10,967	0,000
Langages et représentations	10,616	0,000
Formats et genres	10,301	0,000
Auteurs	4,607	0,001
Intentions	7,578	0,000
Publics	10,938	0,000

Tableau 57 : résultats de l'ANOVA inter-groupes entre les scores au test de lecture en littératie médiatique et l'appartenance aux profils d'usages

Pour faciliter la lecture et la fluidité du document, nous ne remettrons pas ici le tableau des résultats de l'analyse post-hoc, mais celle-ci nous indique qu'il existe des différences significatives entre les groupes pour les différents scores au test de lecture en littératie médiatique et nous montre, sans grande surprise, que le groupe des producteurs est significativement différent de tous les autres groupes (au score total comme dans toutes les dimensions). Nous pouvons également observer des différences significatives entre les lecteurs intéressés par la citoyenneté et l'actualité (qui ont obtenu les meilleurs scores) et les *likers*, dans le score total et aux dimensions « langages et représentations » et « formats et genres ». Nous pouvons également observer une différence significative entre les scores à la dimension « public » des lecteurs intéressés par la citoyenneté et l'actualité et les faibles usagers.

Il apparaît donc que les producteurs se démarquent par leurs faibles résultats au test. D'un autre côté, dans certaines dimensions et au total du test, les lecteurs intéressés par la citoyenneté et l'actualité se démarquent également d'autres profils comme les *likers* ou les faibles usagers par leurs hauts scores au test.

3.2. Relation entre les profils d'usages et les variables sociodémographiques

Enfin, pour terminer cette analyse, nous avons également interrogé le lien entre l'appartenance à un profil d'usages et les variables sociodémographiques.

Après avoir analysé la variance (dans le cas de l'analyse de la relation entre une variable quantitative et une variable qualitative), ou effectué le test du Khi-deux (dans le cas de l'analyse de la relation entre deux variables qualitatives), il s'avère que ni l'âge ($F = 1,197$, $p = 0,313$) ni le genre ($\chi^2 = 9,699$; $p = 0,046$), ni le degré d'éducation des parents ($\chi^2 = 21,208$; $p = 0,385$) ne sont associés à l'appartenance des individus à l'un des cinq profils d'usages.

En revanche, nous pouvons affirmer qu'il y a un lien de dépendance entre l'occupation des participants et leur appartenance à un des quatre clusters ($\chi^2 = 46,703$; $p = 0,000$). Le graphique représenté ci-dessous (figure 30) montre la répartition des occupations des répondants au sein des différents profils d'usages.

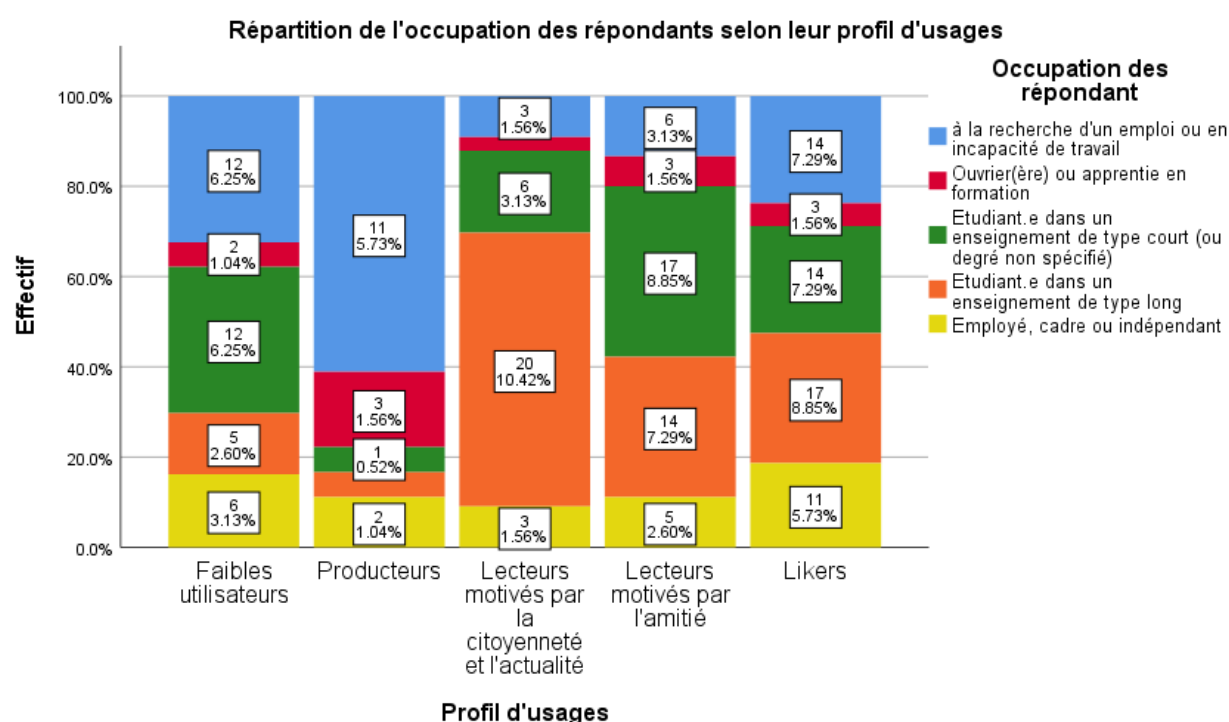


Figure 30 : répartition de l'occupation des répondants selon leur profil d'usages

Ce graphique nous montre très clairement que le profil des producteurs (ayant obtenu des scores significativement plus bas au test de littératie médiatique) est composé en majorité de personnes à la recherche d'un emploi et d'ouvrier.ère.s ou apprenti.e.s en formation. Il nous

montre également que le profil des lecteurs intéressés par la citoyenneté et l'actualité (ayant obtenu les meilleurs scores au test) est composé en majeure partie d'étudiants dans un enseignement de type long. Ces deux constats corroborent une nouvelle fois les résultats exposés par les chercheurs qui s'intéressent à la fracture numérique de second degré. Notons également que les étudiants (dans les enseignements supérieurs de type court et long) composent en majorité les profils des *likers* et des lecteurs motivés par l'amitié.

4. Interprétation des résultats de la phase quantitative et pistes de recherche pour la phase qualitative

Les deux hypothèses qui ont initialement guidé notre recherche sont que, plutôt que la fréquence, c'est la diversité informationnelle et sociale des usages des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques qui est positivement corrélée au développement de leurs compétences en littératie médiatique (H1 : l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence n'est pas reliée au développement de compétences en littératie médiatique, H2 : la diversité informationnelle et sociale des usages est reliée au développement des compétences en littératie médiatique).

La première analyse a montré qu'il n'existait pas de corrélation positive entre l'utilisation des réseaux socionumériques en termes de fréquence des activités et les scores au test. Elle a même montré des corrélations négatives entre la fréquence des activités de partage et de production et les scores au test de compétences en littératie médiatique. Ce premier constat a pu valider notre première hypothèse.

Par la suite, lors de nos différentes analyses (analyse des fréquences, analyse de l'indice de diversité des usages et analyse des usages à la coche), nous avons pu identifier 5 profils d'usages: les faibles usagers, les producteurs, les lecteurs motivés par la citoyenneté et l'actualité, les lecteurs motivés par l'amitié et les *likers*. Au sein de ces analyses, nous avons exposé comment les lecteurs (qu'importent les sujets avec lesquels ils ont une affinité) montrent une faible diversité informationnelle et sociale des activités de production, mais une plus grande diversité au sein des activités de réception. À l'inverse, les producteurs déclarent avoir une diversité modérée de d'activités de réception, mais une grande diversité d'activités de production. Nous avons également présenté comment les producteurs se démarquaient des autres groupes en présentant les scores les plus faibles au test de lecture en littératie médiatique. À l'inverse, les lecteurs observent les scores les plus élevés. Parmi ceux-ci, les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté obtiennent les meilleurs scores dans toutes les dimensions. Nous avons enfin fait le constat que l'occupation des répondants était toujours liée aux différents clusters établis lors de l'analyse. Plus particulièrement, nous avons remarqué que les individus qui composent le profil des producteurs sont en majorité des personnes à la recherche d'un emploi, en incapacité de travail, ouvrier.ère.s ou apprenti.e.s en formation. À l'inverse, les personnes qui composent le profil des lecteurs motivés par la citoyenneté et l'actualité sont en majorité des étudiants dans un enseignement de type long. Ce constat

corrobore les recherches présentées par les auteurs qui travaillent la notion de fracture numérique de second degré.

Pour revenir à notre seconde hypothèse de travail, il apparaît que la diversité prise en compte dans tous les types d'usages ne permet donc pas de valider cette hypothèse. En effet, la diversité déclarée des usages qui rassemblent les activités de réception (revue du fil d'actualités, consultation) semble positivement reliée au développement des compétences de lecture des jeunes adultes en littératie médiatique. En revanche, il apparaît clairement qu'il y a une relation négative entre la diversité déclarée des usages dans les activités de production (production de posts, partage de ceux-ci) et le développement des compétences médiatiques en lecture. Il apparaît donc nécessaire de trouver un critère complémentaire qui va permettre d'éclairer ces résultats et que nous pourrions approfondir dans la partie qualitative de cette recherche.

Lors de l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons fait appel à la notion de participation et de culture participative dans le but de caractériser la diversité des usages. Le recours à ces notions, ainsi que les conversations menées avec différents individus de la tranche d'âge concernée sur leurs usages des réseaux socionumériques dans le but d'élaborer une typologie des usages a notamment fait apparaître la dimension de l'engagement au sein de ces usages. Nous avons en effet émis l'idée que toutes les activités ne requéraient pas le même niveau d'engagement de l'individu : l'individu qui fait défiler son fil d'actualités ne s'engage par exemple pas de la même manière qu'un individu qui produit un message.

Les résultats à l'enquête quantitative ont contribué à corroborer cette intuition initiale. En effet, la diversité des activités qui semblent requérir le moins d'engagement (la revue du fil d'actualités, la consultation) est positivement reliée au développement des compétences médiatiques. À l'inverse, la diversité des activités de production, qui demandent à l'individu un plus grand engagement, sont inversement corrélées au développement des mêmes compétences. Il nous a alors paru important d'approfondir cette notion d'engagement, afin de la mobiliser dans la partie qualitative.

Nous aimerions revenir sur les notions d'engagement et de participation au sein des pratiques. Pour revenir sur cette notion d'engagement, nous aimerions aborder ici les travaux de Mizuko Ito sur les modes de participation en ligne ainsi que les travaux de Jean Lave et Etienne Wenger sur la participation périphérique légitime au sein des communautés de pratique.

Mizuko Ito et son équipe de recherche de l'Université d'Irvine distinguent, sur la base de plusieurs études ethnographiques, trois formes de participation des jeunes sur Internet (Ito et al., 2008).

- **le mode « *Hanging out* »** : la majorité des étudiants entre 12 et 18 ans (*middle school et high school*) expriment le désir de « *hang around, meet friends, just be* » aussi longtemps et souvent que possible. Ils passent donc **un temps conséquent à « être disponibles » en ligne pour leurs amis et à créer des opportunités pour l'être**. Ce genre de participation correspond largement à des pratiques qui concernent l'utilisateur et ses amis (qu'il connaît et fréquente également hors ligne). Ito et ses collègues parlent dans ce cas de pratiques centrées sur l'amitié (*friendship-driven practices*). Le genre *hanging out* correspond donc aux **pratiques centrées sur l'amitié** et à un engagement envers les médias, uniquement motivé par le désir de maintenir la connexion avec ses amis. Ito et ses collègues spécifient que cette pratique consiste notamment à faire défiler les pages des médias sociaux afin de **consulter les statuts des amis**, mais également à être sans cesse **connecté à sa messagerie instantanée**. Les sujets partagés et commentés sont alors des sujets issus de la culture populaire : **la musique, les films, la mode, ce qui est vu à la télévision, etc.** ;
- **le mode « *Messing around* »** : Il s'agit ici de pratiques qui concernent un **engagement plus intense** envers les médias : les pratiques de recherche sur Internet, les pratiques qui concernent **l'expérimentation en vue de se spécialiser sur un sujet ou d'optimiser le fonctionnement ou les paramètres d'un medium par essais et erreurs**. Il peut s'agir à la fois de recherches fortuites, qui concernent une thématique mais ne sont pas réellement dirigées vers un objectif (c'est le cas, par exemple, d'une personne qui regarde des vidéos sur une thématique et clique sur les vidéos qui lui sont proposées à la suite), mais il peut également s'agir de recherches plus focalisées (dans le cas d'un devoir à rendre, ou d'une règle à contourner dans un jeu vidéo, par exemple). Les thématiques sont ici aussi des thématiques sur la culture populaire, mais de manière plus approfondie. Ito parle aussi de thématiques plus spécifiques, qui sont sujettes à expérimentations (**productions créatives, customisation de profil, jeux vidéo, etc.**). Si les **recherches sont prépondérantes** dans ce genre de pratiques, **les usagers préfèrent ne rien produire et rester anonymes, pour ne pas montrer leur ignorance**. Le public n'est plus seulement composé d'amis, mais se compose également de groupes ou communautés plus spécialisées ;

- **le mode « *Geeking out* »** : Enfin, ce dernier genre de pratiques réfère à un **engagement très intense envers les médias et les technologies**. Il s'agit souvent d'une **expertise liée à un média particulier ou à un genre médiatique**. Ito et ses collègues citent les exemples d'individus interrogés qui sont impliqués dans des communautés de fans. Les auteurs expliquent que les éléments qui caractérisent ce genre de participation sont **l'utilisation fréquente et intensive des nouveaux médias**, le haut niveau d'expertise lié au statut et à la crédibilité de l'utilisateur et la volonté de contourner ou casser les règles sociales et technologiques. Ces pratiques sont donc davantage **liées à des intérêts des usagers**, qui sortent alors souvent de la sphère de l'amitié du *hanging out* pour **créer des liens avec des personnes souvent inconnues**. Ito et ses collègues parlent de pratiques tournées vers l'intérêt (*interest-driven practices*). **Les thématiques sont ici de plus en plus spécialisées.**

Les trois modes de participation sur Internet que décrivent Ito et ses collègues pointent un engagement de plus en plus intense de la part de l'individu à travers des communautés qui se constituent autour de thématiques de plus en plus spécifiques, vers un intérêt particulier. Cet engagement social oscille entre une communauté d'amis (pour le mode *hanging out*) et une communauté d'experts (experts consultés dans le mode *messing around* et productions au sein de communautés d'experts dans le mode *geeking out*).

Les travaux d'Ito et ses collègues se sont basés, entre autres, sur les travaux effectués par Jean Lave et Etienne Wenger, qui traitent plus particulièrement des communautés liées à l'intérêt et se basent sur les théories de l'action et de l'apprentissage situé pour élaborer le concept de participation périphérique légitime à des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991). Selon les auteurs, **les individus participent à différentes communautés de pratique** (un groupe de musiciens, une communauté de chercheurs, une équipe de football, etc.) **dans lesquelles ils s'engagent à différents niveaux**, selon la motivation à faire partie de la communauté et la participation active au sein de celle-ci, c'est-à-dire, la manière dont les individus y agissent, en connaissant l'objet et les règles (implicites) de la communauté et en produisant des artefacts (que ce soit des discours, des outils, des symboles) en adéquation avec la communauté. Les individus qui participent à ces communautés de pratique le font selon un processus centripète : ils sont d'abord considérés comme des nouveaux venus au sein de la communauté et se situent donc en périphérie de celle-ci mais, plus ils participent et s'engagent,

plus ils se situent au centre de la communauté et développent des compétences en rapport avec celle-ci.

À travers les résultats du projet Digital Youth (Ito et al., 2009), Ito montre notamment comment les jeunes très engagés dans des communautés d'intérêt développent plusieurs aptitudes et connaissances, se rapprochant ainsi des travaux de Lave et Wenger sur les communautés de pratique. Elle donne l'exemple des communautés de fans d'animés japonais dans lesquelles les membres développent l'apprentissage du japonais, mais aussi des compétences en écriture, des compétences techniques comme le mixage vidéo, etc. Elle voit cet apprentissage comme un effet collatéral de la production créative, de la collaboration, de l'organisation au sein d'une communauté, mais pas comme le but explicite de l'activité. A la suite de Lave et Wenger, elle établit ainsi des relations entre la participation et l'engagement dans une communauté, l'apprentissage et la *media literacy* (Jenkins et al., 2016).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, au regard des profils qui semblent se dessiner dans la recherche, il semblerait donc que l'hypothèse selon laquelle la diversité des usages en termes de contenus informationnels, d'espaces et de rôles sociaux serait corrélée positivement au développement des compétences des jeunes adultes à lire et analyser des informations dans leurs dimensions informationnelles et sociales soit à nuancer. L'apport des notions d'engagement et de participation, notamment au sein de communautés d'intérêt semble alors être une piste porteuse, qui pourrait nous permettre de reformuler et nuancer notre hypothèse comme suit : la diversité informationnelle et sociale des activités de réception est positivement reliée au développement des compétences en littératie médiatique. En revanche, ce n'est pas la diversité des activités de production, mais un degré d'engagement fort de l'individu au sein d'une diversité restreinte de thématiques ou d'espaces sociaux dans ces activités qui soutient les compétences médiatiques des jeunes adultes. Ainsi, on pourrait penser que les usagers qui se déclarent faibles producteurs en termes de diversité informationnelle ou sociale s'engagent en fait de manière plus intensive dans un nombre de communautés ou de thématiques restreint. Inversement, les usagers se déclarant produire des contenus sur une diversité étendue de thématiques et dans des groupes très variés seraient en fait des usagers peu engagés.

Pour pouvoir étayer cette hypothèse, il va falloir approfondir la notion d'engagement et éclairer les résultats quantitatifs à l'aide d'une phase qualitative. C'est ce que nous allons entreprendre dans la partie suivante de ce travail.

IV. PHASE QUALITATIVE

1. La nécessité d'une phase qualitative

Lors de l'élaboration de notre cadre théorique, nous avons montré comment la littératie médiatique faisait appel au concept de compétence et notamment comment elle se conceptualisait à travers deux approches : l'approche autonome et l'approche idéologique. La notion de compétence, tout autant que l'approche idéologique de la littératie, appellent à tenir compte du contexte, c'est-à-dire de la situation dans laquelle se place l'individu : comment mobilise-t-il des savoir-être (attitudes, motivations) et des ressources externes (e.g. son environnement social, culturel).

Jusqu'à présent, nous n'avons étudié notre objet de recherche que sous l'angle de l'approche autonome. Cela nous a permis d'obtenir des résultats statistiques qui ont validé notre première hypothèse : la fréquence d'utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes adultes n'est pas positivement corrélée au développement de leurs compétences en littératie médiatique. Cependant, les résultats ne nous ont pas permis de valider notre seconde hypothèse, selon laquelle les diversités informationnelle et sociale des usages des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques seraient positivement corrélées à leurs compétences. Plus précisément, nous avons démontré que la diversité informationnelle et la diversité sociale des activités déclarées de production et de partage étaient inversement corrélées au développement de compétences de réception en littératie médiatique. Nous avons alors interprété les résultats à l'aide des études de Mizuko Ito et ses collègues (2009) ainsi que de Jean Lave et Etienne Wenger (1991) sur les modes de participation et d'engagement en ligne et avons nuancé notre seconde hypothèse : ce n'est pas la diversité mais la spécialisation à travers ces activités de production et de partage qui est positivement liée au développement des compétences médiatiques des individus. Nous avons alors mis en avant la dimension de l'engagement dans les pratiques (notons que nous parlons bien de *pratiques* et non plus d'*utilisation* ou d'*usages* car nous nous situons dans une approche différente dans cette troisième partie). Pour comprendre comment les individus s'engagent dans leurs pratiques, les auteurs susmentionnés procèdent par ethnographie, dans une démarche compréhensive. Il nous semble donc pertinent de suivre leurs traces et d'opter dans cette seconde phase pour une méthode qualitative.

La théorie abordée dans la première partie de ce travail, ainsi que les résultats observés lors de la seconde partie nous amènent donc nécessairement à développer une seconde phase à cette recherche, qui est d'ordre qualitatif et compréhensif.

Cette seconde phase visera plus précisément à ré-aborder, à partir d'un sous-échantillon restreint de participants à l'enquête quantitative, la diversité de leurs pratiques sur base de leurs réponses au questionnaire en ligne. Plus précisément, nous chercherons à comprendre le sens que les individus donnent à leurs pratiques, ce qui les motive à consulter les réseaux socionumériques ou à produire sur ceux-ci. Nous tenterons d'observer notamment comment les individus s'engagent dans des communautés et quelles diversités informationnelle et sociale recouvrent ces communautés.

Dans cette partie du travail, nous aborderons en premier lieu la méthode que nous avons élaborée afin de nous focaliser sur certaines dimensions des pratiques et des compétences médiatiques. Nous présenterons ensuite comment se sont déroulés concrètement les entretiens et avec quels types de profils nous les avons menés. Nous exposerons ensuite les résultats, que nous analyserons et interpréterons à la lumière des théories de Mizuko Ito, Jean Lave et Etienne Wenger.

2. Méthode de la phase qualitative

Cette section du travail vise à expliquer comment nous avons pensé et élaboré la méthode de la phase qualitative. Nous parlerons en premier lieu du cheminement que nous avons parcouru pour choisir une méthode combinant le récit de vie et l'entretien compréhensif. Nous aborderons ensuite les dimensions sur lesquelles nous allons nous focaliser, en établissant des liens avec la littérature. Nous présenterons alors concrètement comment la phase qualitative s'est déroulée sur le terrain : de la constitution du guide d'entretien à la passation de celui-ci, en passant par la sélection d'un échantillon restreint de personnes issues de l'enquête quantitative.

2.1. Le choix d'une méthode

Pour aborder les pratiques et les compétences dans une perspective qualitative, nous proposons de repartir à la fois des notions théoriques et des méthodes qualitatives adoptées par les chercheurs qui ont étudié les relations entre pratiques (médiatiques) et compétences (ou apprentissage de celles-ci).

Les auteurs qui ont observé les pratiques dans une démarche qualitative, comme Etienne Wenger et Jean Lave ou à leur suite, Mizuko Ito et ses collègues, que nous avons déjà mentionnés et que nous mobiliserons plus particulièrement dans ce chapitre, ont étudié les pratiques s'élaborant sur des temps longs, en recourant à l'ethnographie. Ils se sont ainsi attelés à aller sur le terrain afin d'observer les pratiques (qu'elles soient médiatiques chez Ito ou non médiatiques chez Lave et Wenger) et à les décrire sur plusieurs périodes. Ces données ont également été complétées par des entretiens semi-directifs élaborés et menés par les auteurs précités. Après avoir récolté ce matériau, les chercheurs ont analysé et tenté de comprendre comment se construisent les pratiques en relation avec le contexte dans lequel se trouve l'individu.

Le temps imparti par la thèse de doctorat et la mobilisation de deux phases de recherche, d'abord quantitative puis qualitative, ne permettent malheureusement pas d'élaborer une telle méthode nécessitant une longue période sur le terrain.

Néanmoins, pour accéder indirectement à un temps long et comprendre comment les pratiques et les compétences des individus évoluent au cours de leur vie, nous aurons recours à certaines caractéristiques de la méthode du récit de vie. Daniel Bertaux définit le récit de vie comme

Un entretien au cours duquel un « chercheur » [...] demande à une personne, que nous désignerons tout au long du texte comme « sujet » de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue. En mettant l'accent – on verra comment – sur l'aspect : relations avec d'autres personnes, situations traversées avec leurs contraintes et leurs opportunités, pratiques récurrentes, projets formés et cours d'action orientés vers leur réalisation (Bertaux, 2016, p. 11).

Nous pouvons constater à travers cette situation que l'objectif de ce type d'entretien est de se focaliser sur des éléments contextuels (relations, situations, finalité de l'action ou motivation) pour aborder des usages, des pratiques, des expériences de vie à travers un temps long.

Daniel Bertaux explique également comment le récit de vie s'ancre dans une démarche inductive qui vise à la généralisation théorique.

Tel est l'esprit du recours aux récits de vie dans cette perspective : remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles, d'indices donnés par les sujets, par la recherche de récurrences d'un parcours de vie à l'autre et à la mise en concepts et en hypothèses de ces récurrences. Dans cette perspective la fonction des données n'est pas de vérifier des hypothèses, mais d'aider à la construction d'un corps d'hypothèses nouvelles (Bertaux, 2016, p. 30).

La démarche nous paraît particulièrement pertinente dès lors que dans cette seconde phase du travail, l'objectif est de comprendre et d'affiner les profils de pratiques issus des résultats de la première phase. Sur base d'un échantillon restreint de ces profils, nous tenterons de comprendre leurs parcours, en quoi ces différents parcours se ressemblent et comment ils peuvent contribuer à affiner et à décrire des profils de pratiques sur les réseaux socionumériques.

Nous aurons donc recours au récit de vie, en demandant aux individus de nous raconter les expériences qu'ils ont vécues sur les réseaux socionumériques depuis le temps qu'ils s'y sont inscrits et en tentant de focaliser le récit sur les éléments contextuels et les motivations. Cependant, nous ne pouvons pas revendiquer l'emploi du récit de vie *stricto sensu*.

En effet, le récit de vie tel que décrit par Daniel Bertaux vise des objets d'étude bien particuliers (Bertaux, 2016, p. 20-24). Celui-ci propose quatre types d'objets d'étude : en premier lieu, il cite les mondes sociaux, c'est-à-dire des mondes construits autour d'un type spécifique

d'activité. Bertaux prend l'exemple du monde de la boulangerie artisanale mais il évoque également un concert de rock ou un club de foot. En second lieu, il cite les catégories de situation sociale, dans laquelle l'idée est de s'intéresser à plusieurs individus ayant une même situation sociale (e.g. mères élevant seules leurs enfants, chômeurs de longue durée, toxicomanes). Le troisième type d'objet d'étude consiste à observer les flux et les trajectoires sociaux, en tentant de comprendre par exemple une réussite sociale extraordinaire ou une chute sociale. Bertaux cite en exemple la sociologie des migrations. Enfin, il aborde également les historiques de famille, qui consistent à analyser l'histoire des relations des individus constituant une même famille. Au travers de ces différents objets d'étude, la finalité est toujours de rencontrer plusieurs individus issus d'un même espace social ou d'une même catégorie sociale pour pouvoir comprendre comment se constitue et fonctionne socialement ce monde ou cette catégorie sociale.

Notre recherche, si elle s'intéresse aux jeunes adultes de 18 à 25 ans, ne porte pas sur une catégorie sociale précise ni sur un monde social particulier. En effet, si la démarche reste centrée sur les mondes sociaux, elle ne s'attache pas à les décrire. Elle ne vise pas à analyser en profondeur un monde ou une catégorie mais elle cherche à décrire comment un même individu se retrouve au croisement de différents mondes et comment ces croisements définissent des profils d'usagers médiatiques. L'objectif est aussi de comprendre comment ces éléments influencent les compétences médiatiques des individus. Dans notre recherche, l'idée de recourir au récit de vie est donc simplement une manière pour nous d'accéder à un temps plus long. Il constitue en quelque sorte le thème du contenu de l'entretien que nous souhaitons réaliser.

En plus d'emprunter certaines caractéristiques du récit de vie, nous recourons également à certaines caractéristiques de l'entretien compréhensif. Cette technique est selon Jean-Claude Kaufman assez proche de celles utilisées par les ethnologues et son originalité réside dans le fait que les données qualitatives recueillies sont concentrées dans les paroles livrées par les informateurs. Ainsi, cette technique permet « *d'analyser les pratiques en utilisant la parole* » (Kaufman, 2016, p. 10). Mais si la technique se rapproche des entretiens semi-directifs et de l'ethnométhodologie, Kaufman montre également comment, en adoptant une approche compréhensive, le chercheur-enquêteur doit adopter une attitude assez éloignée de la neutralité et de l'objectivité qui constituent les consignes habituelles de ce type de démarche.

En effet, selon Jean-Claude Kaufman, lorsque l'enquêteur adopte la position la plus neutre et la plus objective possible, l'enquêté a tendance à adopter une attitude similaire, en évitant de trop

s'engager. L'enquêteur « découvre un nouveau monde, celui de la personne interrogée, avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités, étonnantes, ses grandeurs et faiblesses » (Kaufman, 2016, p. 50). Puisque l'objectif de l'entretien compréhensif est de comprendre en profondeur les pratiques des individus, Kaufman suggère alors d'adopter un positionnement qui nécessite de faire preuve d'empathie, c'est-à-dire d'adopter une attitude « *de sympathie envers la personne et la tentative de découverte des catégories qui sont au centre de son système de pensée et d'actions.* » (Kaufman, 2016, p. 50). Cependant, l'enquêteur doit également faire preuve d'engagement personnel et doit rester lui-même

Car pour s'engager, il doit lui-même exprimer idées et émotions (sans trop développer bien sûr, ce n'est pas lui la vedette). [...] Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions, mais aussi de rire, voire de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, parfois même de le critiquer et de manifester son désaccord (Kaufman, 2016, p. 52).

En adoptant une attitude à la fois empathique mais engagée, l'enquêteur provoque ainsi une dynamique de conversation et, selon Kaufman, l'engagement de l'enquêté.

Dans le cadre de cette seconde phase de la recherche, le choix méthodologique se portera donc sur une combinaison entre la technique du récit de vie pour thème central de nos entretiens et la technique de l'entretien compréhensif pour la finalité de l'entretien et le positionnement du chercheur.

2.2. La constitution d'un guide d'entretien

Comme nous venons de le voir, nous adopterons pour cette seconde phase une approche compréhensive. Cependant, si le positionnement du chercheur n'est expressément pas neutre, il conviendra d'objectiver notre propos. À ce titre, Jean-Claude Kaufman prône une objectivation « *grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le thème de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine ; mais sans jamais rompre totalement avec lui* » (Kaufman, 2016, p. 22-23). L'auteur préconise ainsi de choisir un thème et des hypothèses de départ et de ne pas partir totalement d'une démarche inductive au risque de se perdre dans la richesse des données recueillies.

Il ne suffit donc pas de choisir un thème, même s'il est clair et motivant. Très vite, il faut lui associer une ou plusieurs hypothèses, une question de départ. C'est à partir d'elle et non du terrain en lui-même, que le contenu théorique va prendre du volume. [...] Car le terrain est si riche qu'il a vite fait de noyer le chercheur, d'abord émerveillé par tant de richesse, puis incapable de la dominer [...]. Formuler une hypothèse dès le départ permet de prendre une petite avance dans la compétition continue entre le chercheur qui veut dominer le matériau (en construisant une architecture conceptuelle) et le matériau qui dans son processus d'accumulation tend sans cesse à l'engloutir (Kaufman, 2016, p. 34).

Dans le cadre de notre travail, il est évident que la situation se pose différemment. En effet, cette phase qualitative intervient après une phase quantitative et un premier travail sur des hypothèses elles-mêmes basées sur une question de recherche cadrée par un travail conceptuel. Les hypothèses sont donc déjà émises, contrairement à une recherche qui n'emploierait qu'une démarche qualitative, compréhensive et inductive.

Pour élaborer un guide d'entretien, l'auteur suggère donc de construire, sur base du thème et des hypothèses de recherche, un plan qui va servir de guide lors de la conduite de l'entretien. Le guide est alors constitué d'une série de thèmes à aborder et de questions de relance, qui doit être pensée de façon très souple.

Une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème (Kaufman, 2016, p. 44).

L'auteur préconise ainsi de rédiger les questions et de les catégoriser par thème.

Pour élaborer ce guide d'entretien, nous mobiliserons donc le cadre théorique sur lequel nous avons construit la première partie de la recherche, ainsi que les résultats issus de l'enquête quantitative, leur interprétation et l'hypothèse que nous avons émises à l'issue de cette première phase.

Depuis le début de cette recherche, nous nous intéressons aux relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique. Par conséquent, les pratiques sur les réseaux socionumériques et les compétences médiatiques incarneront les deux grandes thématiques de ce guide d'entretien.

2.2.1. Faire émerger les pratiques, leur construction, leurs significations

En ce qui concerne les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques, l'élaboration du cadrage conceptuel ainsi que le questionnaire en ligne ont abordé différents aspects des usages et des pratiques. Ces mêmes aspects seront abordés dans le guide d'entretien afin de pouvoir établir des comparaisons.

Premièrement, nous nous intéresserons donc à la **diversité des pratiques en termes d'activités** : les activités de réception comme la consultation, la revue du fil d'actualités ou la recherche approfondie mais également les activités de production comme la production de messages personnels, de traces de ratification, de commentaires, le partage de publications d'autrui ou de productions propres.

Nous nous attacherons également à la **diversité informationnelle de ces pratiques**, c'est-à-dire aux thématiques consultées et produites sur les réseaux sociaux numériques et au sein de groupes spécifiques.

Enfin, nous nous attarderons sur la **diversité sociale des pratiques**, c'est-à-dire la diversité des types d'auteurs consultés, mais également des espaces sociaux investis et des rôles que se donnent les individus à travers ces espaces sociaux.

Les dimensions informationnelle et sociale sont également des thématiques que Mizuko Ito et ses collègues du *Digital Youth Project* observent dans leurs recherches. Ainsi, les différences entre le modèle *Hanging Out* et *Geeking out* sont spécifiquement liées à un espace social différent (composé d'amis pour le mode *hanging out* et le plus souvent d'inconnus pour le mode *geeking out*) ainsi qu'à des thématiques différentes qu'Ito qualifie de plus *mainstream* pour le mode *hanging out* et de *niche* pour le mode *geeking out*.

Il conviendra, en outre, de s'intéresser à divers aspects que l'enquête quantitative ne nous a pas permis de prendre en compte.

Premièrement, nous examinerons le **contexte** dans lequel prennent place les pratiques et se développent les compétences. Ito et ses collègues ont en effet interrogé les individus sur leurs pratiques dans différents environnements (e.g. l'école, la maison), leur composition (matérielle et sociale) et les contraintes posées par ceux-ci. Les chercheurs se sont alors servis de ces

données afin d'affiner la description des modes de participation. Il serait donc également intéressant d'en tenir compte dans notre recherche.

En second lieu, il conviendra de prendre en considération les **intérêts et motivations** des individus quant aux pratiques et aux compétences qu'ils développent. Les notions d'intérêt et de motivation sont centrales dans les modes décrits par Ito et ses collègues ainsi que par Jean Lave et Etienne Wenger. Nous avons également montré en abordant ce concept que ces notions sont à prendre en compte dans le cadre d'une approche par compétence.

2.2.2. Inférer les compétences

Pour rappel, lors de la construction et de la diffusion du questionnaire d'enquête quantitatif, nous n'avons pu évaluer, pour des raisons de longueur du questionnaire et de fatigue des répondants, que l'activité de lecture de différents médias à travers les dimensions informationnelles et sociales. Nous avons également montré dans la construction du questionnaire quantitatif comment celui-ci permettait de se rapprocher de l'évaluation dans une approche par compétence : en évaluant les dimensions à travers plusieurs situations complexes et inédites, de manière individuelle, à l'aide de situations orientées vers une finalité, en inférant la mobilisation des ressources internes dont notamment, la mobilisation de différentes dimensions de la littératie médiatique (montrant ainsi des compétences de plus haut niveau et non des capacités). Nous avons également expliqué dans ce point (cf. 1.1.3 de la phase quantitative) pourquoi le format du questionnaire en ligne ne nous permettait pas de comprendre le processus de développement cognitif de la réponse chez les individus ni d'inférer la mobilisation de savoir-être (motivations, vécu, etc.) ou de ressources externes liées à la situation et au contexte.

Dans cette phase qualitative, il n'y aura plus d'évaluation en tant que telle. En effet, l'objectif est de s'ancrer davantage dans une approche idéologique de la littératie et de pouvoir inférer et décrire, au regard des pratiques rapportées par les individus, leurs compétences en littératie médiatique. Dans cet entretien, aucune question ne réfèrera donc directement aux compétences (nous ne demanderons pas au participant s'il est capable de ceci ou de cela, ni ne lui soumettrons des tâches spécifiques). Cependant, comme nous l'avons rappelé dans la section qui montrait la nécessité de faire appel à une phase qualitative (point 1), cette phase ainsi que l'ancrage dans une approche plutôt idéologique nous permettront justement de mieux développer les éléments que nous n'avons pu évaluer dans la phase quantitative (le processus de développement cognitif, la mobilisation de savoir-être et de ressources externes).

Nous nous référerons au modèle matriciel de Pierre Fastrez et Thierry de Smedt car il permet de rendre compte des activités et dimensions de la littératie médiatique déjà abordés lors de notre cadrage conceptuel. À travers la description de leurs pratiques, nous aimerions donc pouvoir inférer les activités suivantes.

- **lire et évaluer** un média (e.g. une publication textuelle, une vidéo, un commentaire) ;
- **naviguer** à travers les réseaux socionumériques : comment se représentent-ils l'univers des réseaux socionumériques, comment y naviguent-ils ?
- **écrire, produire** une publication textuelle, un commentaire, une photo avec une légende, une vidéo, etc. ;
- **organiser** leur univers médiatique : possèdent-ils des techniques de tri de leur fil d'actualité, de leurs amis, des communautés dans lesquelles ils s'inscrivent ?

L'objectif est de voir comment, à travers leurs pratiques, les participants parlent de ces activités, mais également, au sein de celles-ci, comment ils tiennent compte des trois dimensions suivantes.

- la dimension **informationnelle** : quel(le)s sont les contenus/thématiques des messages qu'ils rencontrent et qu'ils produisent ; quel(le)s sont les langages et représentations utilisé(e)s par leurs amis, par d'autres types d'auteur, par les communautés ou par eux-mêmes ? Quels formats rencontrent-ils et sur quelles plateformes ? Quels formats produisent-ils ?
- la dimension **technique** : quels sont les supports utilisés, quelles manipulations techniques opèrent-ils à travers les réseaux socionumériques ? Mentionnent-ils les paramètres des plateformes qu'ils fréquentent ?
- la dimension **sociale** : quels sont les types d'auteur qu'ils lisent et rencontrent, quelles sont les intentions de ces auteurs et quelles sont leurs propres intentions de production ? Quels sont les publics auxquels s'adressent les différentes publications ?

Enfin, l'idée est également de voir, toujours à travers leur discours, s'ils parviennent à tenir compte de plusieurs dimensions du modèle matriciel et à les articuler. Nous tenterons donc de tenir compte, dans ces entretiens, de comment les individus mobilisent (individuellement) différentes dimensions de la littératie médiatique pour faire face à des situations complexes et inédites (décrites dans leur discours) et de comment ce processus s'est construit dans le temps,

en tenant compte du contexte dans lequel se déroulent leurs pratiques, des motivations ainsi que des expériences vécues qui les influencent.

2.3. Guide d'entretien final

Le guide d'entretien final se composera donc des différentes thématiques que nous venons d'aborder. Nous l'avons scindé en trois temps. Tout d'abord, une introduction et une explication brève (et peu détaillée) de ce que nous cherchons, ainsi qu'une courte question de lancement afin de mettre le participant à l'aise avant de lui soumettre le thème et les questions principales de l'entretien. Le récit de « sa vie sur les réseaux sociaux » constitue ainsi le cœur et le fil rouge de ce guide d'entretien. Enfin, nous avons dans un troisième temps listé une série de questions de relance, en référence aux diverses thématiques abordées ci-dessus.

Dans cette partie du travail, les questions ou commentaires directement adressés au répondant ont été rédigées en gras afin de les distinguer des commentaires et points d'attention adressés à la chercheuse.

Comme Jean-Claude Kaufman l'indique, il s'agit ici d'un guide d'entretien souple. Si l'introduction et la question principale de l'entretien sont identiques pour tous les participants, les questions de relance peuvent ne pas être posées si elles ont déjà été discutées ou peuvent être organisées différemment selon le fil de la conversation.

Le guide d'entretien final est retranscrit ici dans son intégralité.

2.3.1. Introduction et question de lancement

Il y a un peu plus d'un an, vous avez répondu à un questionnaire sur vos pratiques sur les réseaux sociaux en deux parties : une longue sur les pratiques et un petit test sur vos compétences médiatiques. Depuis, j'ai trié les données et sélectionné dix participants pour m'entretenir avec eux, essayer d'aller un peu plus loin et de comprendre les pratiques : comment et pourquoi elles apparaissent, avec qui, comment, etc. L'idée est d'aller plus dans le détail, n'hésitez donc pas à raconter et à donner des détails.

La chercheuse soumet le formulaire de consentement et demande à l'individu si elle peut enregistrer l'entretien. Selon son intuition et si le contact le permet, elle tutoiera également la personne.

Question de lancement : **Quels réseaux sociaux fréquentes-tu le plus souvent ces derniers temps ?**

2.3.2. Questions principales « fil rouge »

Durant cet entretien, nous allons essayer de retracer ta vie sur les réseaux sociaux.

- **Peux-tu me raconter quand tu t'es inscrit sur ton premier réseau social, comment ça s'est passé et pourquoi tu t'y es inscrit?**
- **À cette époque, pourrais-tu me décrire un peu plus ce que tu y faisais ?**

En fonction de la réponse, deux options s'offrent à la chercheuse.

Option 1

- **Ensuite, comment a évolué ta vie sur les réseaux sociaux ? Pourrais-tu me raconter comment ça s'est passé, si tu t'es inscrit à d'autres réseaux sociaux et ce que tu y a fait jusqu'à aujourd'hui ?**

L'idée est que le répondant décrive ses pratiques sur les différentes plateformes.

Option 2

- **Et aujourd'hui ? Qu'est-ce qui, selon toi, a changé sur ce réseau social?**
 - **Entre ton inscription et maintenant, y'a-t-il eu des changements dans ce que tu fais sur les réseaux sociaux, est-ce qu'il y a eu des moments où tu as fait des choses un peu différentes ?**
 - **Est-ce qu'il y a des choses que tu ne fais plus ou des choses qui au contraire sont apparues et que tu ne faisais pas avant ?**
 - **Pourquoi ?**
- **Et pour les autres réseaux sociaux ?**

L'idée est ici de retracer, pour chaque plateforme, l'évolution des pratiques par le biais de ces questions de relance sur la thématique principale liée au récit de vie.

2.3.3. Questions de relance par thématique

2.3.3.1. La diversité des pratiques (activités, diversité informationnelle et sociale)

- **Que rencontres-tu sur ton fil d'actualité ?**

- **Sur ton fil d'actualité, sur quoi cliques-tu ?** (question sous-entendue : que consultes-tu ? et point d'attention sur les thématiques et les auteurs)
- **Est-ce que tu *likes* des choses ? Si oui, lesquelles ?** (point d'attention sur les thématiques et les auteurs)
- **Qu'est-ce que tu commentes ?** (point d'attention sur les thématiques et les auteurs)
- **Que peut-on trouver sur ton profil ?** (question sous-entendue : que produis-tu et que partages-tu ? point d'attention sur les thématiques et le public destinataire)
- **Es-tu inscrit dans des groupes, des communautés sur les réseaux sociaux ? Si oui, lequel(les) ?**
 - **Est-ce que tu pourrais décrire plus précisément [ce groupe] ? Qu'est-ce que tu y fais ?**

2.3.3.2. Les motivations

- **Si je tente de résumer l'étendue des pratiques, on peut dire que tu fais [citer les pratiques les plus courantes]. Pourrais-tu me dire ce qui t'intéresse dans ces pratiques ?**
- **Dans les pratiques que tu viens de citer [reprendre], est-ce qu'il y a des choses pour lesquelles tu te sens plus impliqué ?**
- **Pourquoi as-tu arrêté [cette pratique] ?**
- **Pourquoi as-tu continué [cette pratique] ?**
- **Qu'est-ce qui retient ton attention sur le fil d'actualité ? Pourquoi ?**
- **Qu'est-ce qui fait que, selon toi, une publication vaut la peine d'être lue ?**
- **Pourrais-tu m'expliquer qu'est-ce qui fait que tu partages ou publies quelque chose ?**
- **Pourquoi t'es-tu inscrit dans [un groupe ou une communauté] ?**

2.3.3.3. Le contexte dans lequel se déroulent des pratiques

- **Est-ce que tu pourrais me décrire une journée « type » de tes pratiques sur les réseaux sociaux ?**
- **Habituellement, quand, où et avec quels supports pratiques-tu les réseaux sociaux ?**

2.3.3.4. Les compétences

Nous reprenons ici la liste d'activités des compétences en littératie médiatique de la matrice de Fastrez et De Smedt. Pour chacune d'elles, nous avons référé les questions de relance (déjà

énoncées) pour lesquelles les répondants sont susceptibles de mentionner ces activités. Cependant, les compétences peuvent évidemment apparaître ailleurs, notamment dans la première partie de l'entretien, où le répondant sera invité à raconter sa vie sur et avec les réseaux sociaux.

➤ LIRE ET ÉVALUER UNE INFORMATION

- **Que rencontres-tu sur ton fil d'actualité ?**
- **Qu'est-ce qui retient ton attention sur ce fil d'actualité ? Pourquoi ?**
- **Qu'est-ce qui fait que, selon toi, une publication vaut la peine d'être lue ?**

➤ SE REPRÉSENTER SON UNIVERS MÉDIATIQUE, NAVIGUER AU SEIN DE CELUI-CI

- **Que rencontres-tu sur ton fil d'actualité ?**
- **Es-tu inscrit dans des groupes, des communautés sur les réseaux sociaux ? Si oui lequel(les) ?**
 - **Est-ce que tu pourrais décrire plus précisément [ce groupe] ? Qu'est-ce que tu y fais ?**

➤ PRODUIRE UN CONTENU

- **Que peut-on trouver sur ton profil ?** (question sous-entendue : que produis-tu et que partages-tu ? point d'attention sur les thématiques et le public destinataire)
- **Pourrais-tu m'expliquer qu'est-ce qui fait que tu partages ou publies quelque chose ?**
- **Pourrais-tu me parler un peu plus de [une pratique de production déjà citée], me raconter comment tu as fait ?**

➤ ORGANISER, TRIER SON UNIVERS MÉDIATIQUE

- **Que peut-on trouver sur ton profil ?** (question sous-entendue : que produis-tu et que partages-tu ? point d'attention sur les thématiques et le public destinataire)
- **Que rencontres-tu sur ton fil d'actualité ?**
- **Es-tu inscrit dans des groupes, des communautés sur les réseaux sociaux ? Si oui lequel(les) ?**
 - **Est-ce que tu pourrais décrire plus précisément [ce groupe] ? Qu'est-ce que tu y fais ?**

2.4. Passation des entretiens

Dans les sections précédentes, nous avons abordé la nécessité de faire appel à une phase qualitative afin de mieux comprendre les résultats de l'enquête quantitative. Nous avons également abordé la méthode de cette phase qualitative, qui consistera à nous entretenir avec les individus d'un échantillon restreint issus de l'enquête quantitative sur base d'une méthode composée à la fois du récit de vie et de l'entretien compréhensif. Nous avons également abordé les thèmes et points d'attention sur lesquels nous nous focaliserons dans ces entretiens.

L'analyse des résultats de l'enquête quantitative a fait ressortir cinq profils de pratiques. Pour la sélection de l'échantillon, nous avons choisi, à cause d'une contrainte de temps, de nous restreindre à interroger deux individus par profil. Nous avons donc sélectionné dix individus issus des cinq profils de pratiques résultants de l'analyse quantitative. Pour ce faire, nous avons en premier lieu sélectionné les personnes les plus représentatives des profils quantitatifs et avons ainsi établi une liste par profil. Nous avons ensuite contacté les deux premières personnes de chaque liste. Certaines adresses e-mails étant invalides, d'autres personnes ne répondant pas, nous avons poursuivi la démarche jusqu'à trouver deux personnes par profil. Nous pouvons déjà signaler que pour le profil des producteurs, nous avons dû étendre la liste de personnes sélectionnées au départ par manque de réponses (malgré plusieurs relances).

Voici donc les profils qui ont été sélectionnés et qui ont accepté de livrer le récit de leurs pratiques.

Profil 1 : les faibles utilisateurs

Ce sont les individus qui déclarent avoir des pratiques peu fréquentes et peu diversifiées.

- **Rémy**⁹, 21 ans, étudiant en haute école. D'après ses réponses au questionnaire en ligne, il n'opère que des pratiques de consultation autour de l'actualité, de l'humour et des *YouTubers/bloggers*. Il a obtenu un score de 43,06% au test en littératie médiatique.
- **Marie**, 25 ans, employée. Ses résultats au questionnaire montrent des pratiques essentiellement liées aux amis et au contexte professionnel. Elle a obtenu 77,78% au test en activités de réception en littératie médiatique

⁹ Par souci de respect de la vie privée des participants, nous avons employé des prénoms d'emprunt.

Profil 2 : les producteurs

Ce sont les individus dont toutes les pratiques déclarées sont fréquentes et diversifiées, particulièrement celles concernant la production.

- **Laurie**, 23 ans, étudiante en haute école. Elle déclare avoir des pratiques de consultation et de production sur une diversité étendue de sujets et d'auteurs. Elle a obtenu un score de 31,94% au test en littératie médiatique.
- **Christian**, 21 ans, est étudiant à l'université. Selon ses résultats au questionnaire en ligne, il démontre également des pratiques de consultation et de production sur de nombreux sujets et dans des cercles sociaux variés. Il a obtenu 15,56% au test en littératie médiatique.

Profil 3 : les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté

Ce sont les individus qui déclarent être intéressés par la citoyenneté et l'actualité, dont les pratiques de fil d'actualités, de consultation, de *like* et de production de messages personnels sont diversifiées et fréquentes et dont les pratiques de partage et de production sont peu diversifiées et peu fréquentes.

- **Jeanne**, 23 ans, étudiante en haute école. Elle déclare consulter une diversité de sujets et montre un intérêt pour les publications liées à l'engagement citoyen, l'actualité, les sciences ainsi que son domaine d'étude et futur secteur professionnel. Elle a obtenu 68,06% au test en littératie médiatique.
- **Sarah**, 23 ans est étudiante à l'université. Elle déclare consulter une diversité étendue de thématiques et de types de producteurs. Elle partage, *like* et produit surtout des sujets comme l'actualité et l'engagement citoyen. Elle a obtenu 59,72% au test des compétences de réception en littératie médiatique.

Profil 4 : les lecteurs motivés par l'amitié

Ce sont les individus qui déclarent être intéressés par l'amitié et la sphère des loisirs, dont les pratiques de fil d'actualités, de consultation, de *like* et de production de messages personnels sont diversifiées et fréquentes et dont les pratiques de partage et de production sont peu diversifiées et peu fréquentes.

- **Florent**, 18 ans, étudiant en haute école. Ses pratiques déclarées sont centrées autour des amis, de l'humour, de la musique, des séries et films et des communautés. Il a obtenu 60% au test en littératie médiatique.
- **Alizée**, 21 ans est étudiante à l'université. Elle déclare avoir des pratiques centrées autour des amis, de l'humour, de la mode, des actualités people, de la musique, des séries et films et des communautés. Elle a obtenu 51,67% au test en littératie médiatique.

Profil 5 : les *likers*

Ce sont les individus qui déclarent avoir des pratiques relativement fréquentes et diversifiées de revue du fil d'actualités, de *like* et de production de messages personnels.

- **Thomas**, 21 ans est étudiant à l'université. Il déclare tout *liker*. Il consulte également une diversité étendue de contenus et produit des anecdotes personnelles ainsi que des publications en rapport avec l'organisation d'évènements. Il est également inscrit dans des communautés. Il a obtenu 68,33% au test en littératie médiatique.
- **Claude**, 21 ans, étudiant en haute école. Il consulte et *like* toutes les thématiques possibles. Il obtient 30,28% au test en littératie médiatique.

En ce qui concerne la passation, nous avons également choisi de rencontrer les individus à deux reprises et sur une durée d'approximativement une heure pour chaque entretien. Cela nous a permis de pouvoir aborder l'ensemble des questions et de pouvoir y revenir dans un second temps, tout en laissant le temps et la liberté aux personnes interrogées de revenir, lors du second entretien, sur des éléments qu'elles avaient mentionnés lors de la première rencontre.

Les vingt entretiens (deux par individus) se sont déroulés entre le 23 octobre 2018 et le 15 février 2019. Lors de ces rencontres, nous avons veillé à aborder, d'abord par la technique du récit de vie puis par le biais de questions de relance, la liste des points d'attention mentionnés dans la section précédente et issus du cadre théorique, de la première phase de la recherche ainsi que de l'interprétation des résultats et de la consultation des auteurs Mizuko Ito, Jean Lave et Etienne Wenger.

L'objectif de cette phase qualitative est de rencontrer ces personnes composant les profils issus de l'enquête quantitative afin d'essayer de comprendre plus finement les motivations des individus et le sens qu'ils attribuent à leurs pratiques ainsi qu'à leur engagement au sein de différentes communautés.

2.5. Retranscription, codage et analyse

Chaque entretien a été retranscrit dans son intégralité.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse à l'aide du logiciel Nvivo grâce auquel nous avons étiqueté, puis catégorisé des ensembles de pratiques à partir des thèmes et des points d'attention issus du guide d'entretien.

Après avoir codé les entretiens, nous nous sommes employée à réaliser, pour chaque participant, une carte chronologique reprenant les différentes pratiques de celui-ci. À partir de ces entretiens, nous avons également tenté d'inférer les compétences des participants en termes de lecture, de navigation, d'organisation et d'écriture des médias. Nous nous sommes donc basée sur la matrice de Pierre Fastrez et Thierry de Smedt. Nous avons également élaboré, pour chaque participant, une carte reprenant l'ensemble des compétences inférées depuis le récit de leurs pratiques.

Comme nous le verrons dans l'exposition des résultats, l'analyse s'est déroulée en deux temps.

Dans un premier temps, nous avons analysé les cartes de pratiques de chaque participant au regard de leurs résultats à l'enquête quantitative et de leur inscription dans un des cinq profils. Cela nous a permis d'identifier des différences intra-profil et d'appeler à une analyse plus approfondie en se focalisant sur les théories auxquelles nous avons fait appel lors de l'interprétation des résultats de la phase quantitative. Nous avons ensuite mené une analyse profil par profil à la lumière des auteurs tels que Mizuko Ito, Jean Lave et Etienne Wenger afin de décrire plus finement les pratiques de chaque répondant et de tenter de comprendre comment ceux-ci s'engagent dans des communautés de pratique. Nous avons ensuite comparé ces analyses aux compétences mobilisées par chaque répondant et avons interprété ces résultats.

3. Résultats de la phase qualitative

3.1. Passage en revue des cartes de pratiques en rapport aux profils issus de l'enquête quantitative

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, nous nous sommes entretenue avec les participants sur base d'un guide d'entretien composé de différents points. Ces derniers ont servi de base au codage, via le logiciel NVivo, des entretiens transcrits. Pour rappel, ces points sont :

- les plateformes de réseaux socionumériques visitées (e.g. Facebook, Twitter, LinkedIn) ;
- les activités opérées par les répondants : faire défiler son fil d'actualités, *liker*, partager, etc. ;
- les espaces sociaux : avec qui les jeunes adultes communiquent-ils sur les réseaux socionumériques ? Dans quelles communautés interviennent-ils ? ;
- les thématiques : quelles sont, à travers leur entretien, les thèmes abordés par les jeunes adultes sur les réseaux socionumériques ? ;
- les motivations : quel sens l'individu donne-t-il à ses pratiques ? Comment justifie-t-il celles-ci ? ;
- l'espace-temps : à quel moment apparaît la pratique ? À quel moment disparaît-elle ?

C'est en reprenant ces éléments que nous avons élaboré les cartes de pratiques des participants : chaque pratique énumérée, discutée, exposée par les individus est représentée par un ensemble reprenant le type d'activité menée (faire défiler son fil d'actualités, consulter, partager, commenter, etc.), le cercle social dans lequel s'inscrit cette pratique (amis, famille, collègues, inconnus reliés par un intérêt, etc.), ainsi que les thèmes abordés (anecdotes personnelles, sport, mode, etc.).

Chaque ensemble est caractérisé par une couleur. Les couleurs sont à la fois relatives aux cercles sociaux, aux motivations et aux thématiques échangées. Ainsi, la première catégorie (en vert) réfère aux pratiques liées à l'amitié, dont les motivations sont à la fois le rire, le « fun » et l'exposition de soi, mais également l'entretien de liens d'amitié avec les amis et la famille (donner, prendre des nouvelles). Le reste des pratiques est essentiellement associé à une thématique liée à des groupes sociaux plus spécifiques.

Ensemble de pratiques:



Figure 31 : légende des ensembles de pratiques par couleur

Ces ensembles colorés sont disposés sur une ligne du temps, représentée par des rectangles blancs en haut de la carte. Celle-ci représente plusieurs grandes périodes de la vie du répondant (souvent rythmée par les études, les départs pour une longue période ailleurs, ou la vie active). D'autres éléments contextuels liés à la chronologie viennent parfois s'ajouter. Il s'agit de brefs moments dans le temps, mais qui sont significatifs en regard des pratiques du répondant. Ces moments sont représentés par des carrés blancs liés à la ligne du temps.

Parfois, plusieurs pratiques (ou ensembles colorés) se ressemblent et entretiennent des liens. Nous les appellerons les familles de pratiques. À ce titre, Etienne Wenger parle de paysage de pratiques, qui se développe à travers des communautés interconnectées observant des patterns relativement uniformes et échangent sur un même objet entre elles :

For instance, the body of knowledge of a profession is not merely a curriculum. It is a whole landscape of practices – involved not only in practicing the profession, but also in research, teaching, management, regulation, professional associations, and many other contexts,

including contexts in which the clients of the practice develop their own views (e.g. patients' communities in medicine). The composition of such a landscape is dynamic as communities emerge, merge, split, compete, complement each other, and disappear. (Wenger, 2010, p. 183)

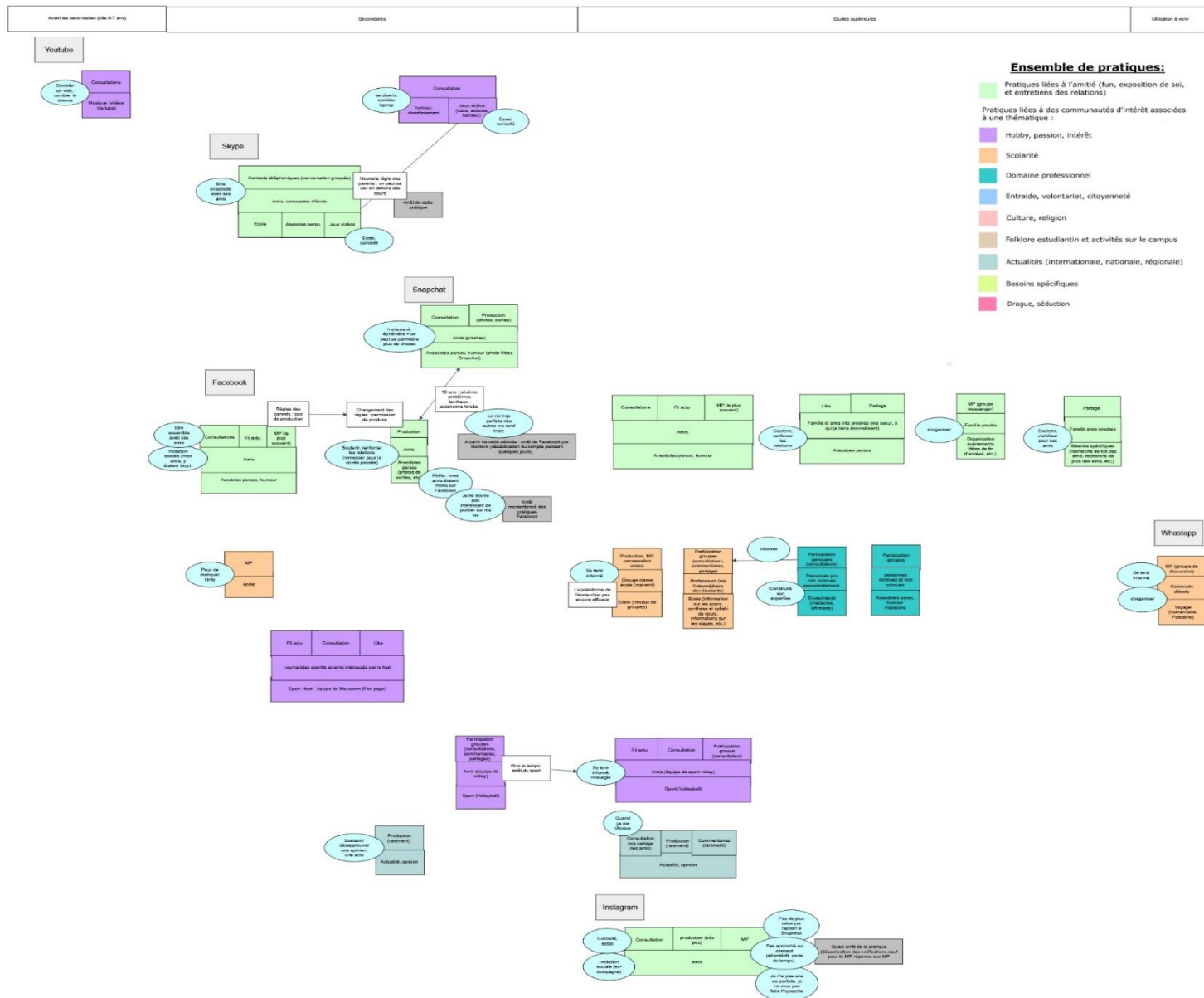
Lorsque les participants abordent des pratiques dans différents espaces sociaux mais qui observent des liens entre elles, nous les avons donc regroupées au sein de familles de pratiques.

Les ensembles colorés représentant les pratiques sont alors disposés de la manière suivante.

- les pratiques sont regroupées en regard des plateformes abordées ;
- les familles de pratiques sont regroupées horizontalement. Cela ne veut pas dire qu'elles apparaissent au fur et à mesure, mais bien qu'elles font partie d'une même famille ;
- lorsqu'une même pratique est déclinée sur plusieurs plateformes, les ensembles sont reliés entre eux par des liens.

Pour chaque pratique, nous avons également tenté de faire parler les individus sur leurs motivations et le sens qu'ils donnaient à cette pratique. Ces derniers éléments sont représentés par des ronds bleu turquoise.

A titre d'exemple, la figure 1 représente la carte des pratiques de Rémy. Puisqu'elles ne sont pas lisibles en format A4, toutes les cartes sont disponibles en annexes numériques ([annexes 5 : cartographies des pratiques des participants à la phase qualitative](#)). Ces cartes, permettant d'observer globalement le résumé des pratiques de chaque répondant, nous serviront à mener une première analyse en comparant les profils issus de l'enquête quantitative.



3.1.1. Profil 1 : les faibles usagers

Le premier profil de l'enquête quantitative est constitué des individus qui déclarent avoir des pratiques à la fois peu fréquentes et peu diversifiées. Cette catégorie d'individus obtient des scores dont la moyenne (54,31%) est légèrement supérieure à la moyenne globale des individus au test (50,21%). Issus de ce profil, Rémy et Marie nous ont livré le récit de leurs pratiques sur les réseaux socionumériques. Cependant, il est important de rappeler que les deux individus obtiennent eux-mêmes des scores moyens très différents : Rémy obtient un score plus bas que la moyenne (43,06%) tandis que Marie obtient un score nettement plus élevé au test des compétences de la littératie médiatique en réception (77,78%).

Leurs cartes respectives montrent des pratiques liées à l'amitié, à quelques intérêts, ainsi qu'à l'école et/ou au domaine professionnel. Le nombre de catégories est assez limité chez ces deux participants, comme l'indique leur profil de pratique issu de l'enquête quantitative.

Toutefois, nous pouvons observer plusieurs éléments qui montrent des différences entre leur profil.

Premièrement, Marie participe à un nombre plus élevé de plateformes que Rémy et elle décline même certaines familles de pratiques sur plusieurs plateformes. C'est le cas pour les pratiques de consultation et de production de photos de voyage, ainsi que pour les pratiques liées au domaine professionnel.

De même, nous pouvons observer que Marie a des pratiques plus diversifiées que celles de Rémy, notamment au sein d'une même couleur représentant les thèmes et espaces sociaux de la pratique. Par exemple, concernant les hobbies, Marie s'intéresse à la musique, aux voyages ainsi qu'à son club d'escalade.

Enfin, les motivations de Rémy et de Marie ne sont pas les mêmes. Si Rémy utilise les réseaux pour être ensemble, prendre des nouvelles, occuper son temps creux et se tenir informé pour l'école ; les motivations de Marie sont plus variées : prendre des nouvelles, informer et s'informer, planifier un voyage, voir le profil d'un candidat, visibiliser des publications auprès d'un public spécifique, ...

3.1.2. Profil 2 : les producteurs

Ce deuxième profil est constitué des individus qui déclarent, dans le questionnaire en ligne, avoir des pratiques fréquentes et assez diversifiées. Plus particulièrement, ils se démarquent par le fait qu'ils produisent « un peu de tout ». En quelques sortes, ils sont à l'opposé du premier profil.

Le score moyen de cette catégorie d'individus au test (27,80%) est bien plus bas que le score moyen obtenu par l'ensemble des individus (50,21%). Laurie et Christian sont les participants issus de ce profil que nous avons interrogé.

Leurs cartes respectives sont assez différentes. Si Laurie semble opérer beaucoup de pratiques tournées vers l'amitié, Christian semble montrer plus de pratiques tournées vers l'intérêt et, de manière générale, une plus grande diversité de pratiques.

Si on s'intéresse de plus près aux pratiques, Christian semble montrer davantage de pratiques de production et de partage que Laurie (surtout en ce qui concerne le football, qu'il décline sur plusieurs plateformes).

3.1.3. Profil 3 : les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté

Le troisième profil se compose d'individus dont les pratiques déclarées de fil d'actualités, de consultation, de *like* et de production de messages personnels sont diversifiées et fréquentes ; et dont les pratiques de partage et de production sont peu diversifiées et peu fréquentes. En outre, d'après l'enquête quantitative, ces individus s'intéressent davantage à l'actualité et à la citoyenneté. Ces individus ont une moyenne de 57,76% au test des compétences de réception en littératie médiatique. Jeanne et Sarah font partie de ce profil et ont accepté de s'entretenir avec nous.

Sur les cartes représentant leurs pratiques, on peut retrouver des couleurs similaires : pratiques liées à l'amitié, à un intérêt ou un hobby, à la scolarité, au domaine professionnel, à l'actualité et à la citoyenneté. La présence de communautés liées à l'actualité et à la citoyenneté vient confirmer l'appartenance au profil issu de l'enquête quantitative.

Nous pouvons également observer que les pratiques de Jeanne et Sarah ont tendance à s'étendre pour former une « famille de pratiques ». Ainsi, les pratiques de Jeanne s'étendent à la citoyenneté, la culture ou la religion, la scolarité, le monde professionnel ou les actualités ; tandis que les pratiques de Sarah s'étendent au folklore étudiant (ou aux activités liées au campus), au lifestyle et à la presse magazine, ainsi qu'à son domaine professionnel. Ainsi, Jeanne semble avoir des pratiques plus diversifiées que Sarah, qui développe et décline plutôt ses pratiques sur plusieurs plateformes.

3.1.4. Profil 4 : les lecteurs motivés par l'amitié

Comme le troisième profil, le quatrième profil se compose d'individus dont les pratiques déclarées liées au fil d'actualités, à la consultation, au *like* et à la production de messages

personnels sont diversifiées et fréquentes et dont les pratiques de partage et de production sont peu diversifiées et peu fréquentes. Mais à la différence du troisième profil, ceux-ci sont davantage motivés par les relations avec les amis et l'échange sur des sujets comme les anecdotes personnelles, la musique ou l'humour. Ces individus obtiennent une moyenne de 55,21% au test des compétences de réception en littératie médiatique. Alizée et Florent sont issus de ce profil et nous ont expliqué de manière plus approfondie leurs pratiques.

Les cartes représentant leurs pratiques montrent en effet que les deux participants accordent une certaine importance à leurs pratiques liées à l'amitié, qui sont donc représentées en nombre sur les cartes.

En revanche, Alizée semble montrer une plus grande diversité dans ses pratiques (qui s'étendent davantage de manière verticale : sport, bricolage, école, voyage, cuisine, actualités, etc.), alors que Florent semble posséder plus de familles de pratiques liées à un sujet particulier (e.g. l'amitié, l'école, l'équipe de volley).

3.1.5. Profil 5 : les likers

Les individus qui composent le cinquième profil déclarent dans l'enquête quantitative avoir des pratiques relativement fréquentes et diversifiées, particulièrement en ce qui concerne leurs pratiques de revue du fil d'actualités, de *like* et de production de messages personnels. Ils présentent également des pratiques de production de publications et de production au sein d'un groupe, relativement diversifiées. Ils obtiennent une moyenne au test de 47,88%. Thomas et Claude font partie de ce cinquième profil et ont accepté de nous livrer le récit de leurs pratiques.

A première vue, nous pouvons observer que Thomas et Claude montrent une variété assez étendue de pratiques. Si on se focalise sur les activités mentionnées, on peut remarquer que le *like* est en effet beaucoup cité par les deux participants.

En ce qui concerne les différences, à première vue, Thomas semble se focaliser nettement sur des familles de pratiques. Il s'intéresse particulièrement à la vie sur le campus et aux activités estudiantines, mais également à la musique et à l'actualité (qu'il décline sur plusieurs plateformes). De son côté, Claude semble mobiliser des pratiques assez diversifiées, dont certaines forment des familles de pratiques (la culture et la religion, la citoyenneté, la scolarité, la drague). Là où les pratiques de Claude ne regroupent que deux ou trois ensembles de pratiques, les pratiques de Thomas forment des familles de minimum trois ensembles de pratiques.

3.2. De la nécessité d'aller plus loin

Les différentes cartes de pratiques distinguent des ensembles en mettant en relation la thématique des pratiques et l'espace social où elles prennent place. Ces deux éléments sont souvent très liés (par exemple la thématique « école » et le groupe social « groupe classe »). Leur relation donne une couleur aux ensembles de pratiques.

Les catégories « thématiques » et « espaces sociaux » sont ce que Christophe Lejeune appelle une indexation thématique. Les sous-catégories « école » ou « jeux vidéo » ou encore « amis » ou « collègues » sont des annotations essentiellement descriptives : elles permettent de décrire effectivement ce que contient la catégorie, sans pour autant en permettre une interprétation. L'auteur montre comment l'indexation thématique est peu opérante et conseille de procéder par étiquette expérientielle : celle qui « *puise dans les registres du vécu, du ressenti, des émotions, des opinions ou des représentations* » (Lejeune, 2014, p. 64). Elle ne porte pas sur ce dont parle l'informateur, mais sur « *ce qu'il dit à ce sujet* » (Lejeune, 2014, p. 64). A la différence de l'indexation thématique, l'étiquetage expérientiel permet d'adopter une perspective compréhensive, suivant ainsi le point de vue subjectif des acteurs qui permet de comprendre le sens que l'individu donne à ses pratiques. Au sein des cartes et en ce qui concerne le codage, les motivations mentionnées par les participants sont des étiquettes expérientielles.

L'emploi des catégories thématiques nous a cependant permis d'établir des cartes, qui permettent d'avoir accès à une chronologie des pratiques de chaque individu et plus particulièrement de voir comment elles se diversifient. Ces cartes nous permettent par exemple de constater que tous les individus interrogés ont commencé par utiliser la plateforme Facebook (souvent suite à l'utilisation de la plateforme MSN), avec des pratiques tournées uniquement vers l'amitié et le divertissement (musique, jeux vidéo, humour). Ensuite, nous pouvons observer que tous les individus ont diversifié leurs pratiques plus ou moins au même moment (soit en fin d'études secondaires, soit dès l'entrée dans les études supérieures). Ensuite, chacun a diversifié ses pratiques de différentes manières. L'élaboration ainsi que le passage en revue des différentes cartes nous ont également permis d'observer et de confirmer, pour certains participants, leur appartenance au profil de pratiques décrit lors de l'analyse des résultats issus de l'enquête quantitative, ainsi que les convergences intra-profil.

Pourtant, les cartes montrent également des divergences entre les participants issus d'un même profil : premièrement, au sein d'un même profil, un participant peut démontrer une plus grande

diversité de pratiques que son homologue. C'est notamment le cas entre Alizée et Florent : Alizée diversifie davantage ses pratiques au sein de différents cercles sociaux et sur différents sujets, la carte est donc représentée plutôt à la verticale par rapport à celle de Florent. Au sein d'un même profil, un participant peut également développer plusieurs pratiques au sein d'une même famille et opérer ainsi des pratiques au sein de familles de pratiques plus étendues que leurs homologues (c'est le cas par exemple entre Marie et Rémy, mais également entre Thomas et Claude). Leurs motivations, affichées au sein des cercles bleu turquoise, varient également (par exemple, entre Rémy et Marie).

Cette seconde phase de la recherche a pour objectif d'affiner les résultats, il nous semble donc nécessaire de porter une attention plus particulière aux différences entre les participants qui font partie d'un même profil.

Lors de l'interprétation des résultats quantitatifs, nous avons observé une corrélation négative entre la diversité des pratiques de production des répondants et leurs résultats au test de compétences de réception en littératie médiatique. Nous avons alors émis une nouvelle hypothèse, non seulement sur la diversité des pratiques, mais également sur l'engagement au sein de celles-ci : ce serait donc la diversité informationnelle et sociale des pratiques de réception, associée à un engagement fort (et donc, impliquant nécessairement une part de pratiques de production) au sein d'une diversité restreinte de thématiques et/ou d'espace sociaux qui serait alors en relation avec le développement de compétences en littératie médiatique.

Sur les cartes de pratiques observées, l'étendue au sein d'une même famille de pratiques pourrait montrer un indice d'engagement fort au sein de celle-ci (par exemple, en ce qui concerne les pratiques liées à la communauté estudiantine de Thomas). Mais les motivations mentionnées par les participants pourraient également nous renseigner à ce sujet. En effet, entre « l'essai, la curiosité » et le fait de vouloir « (s')informer » sur un sujet ou « visibiliser » ce sujet au sein d'un groupe démontre de manière intuitive un engagement différent. Mais il est ici assez complexe de nous appuyer uniquement sur les cartes pour pouvoir affirmer notre hypothèse.

L'objectif de la suite de ce travail est donc de comprendre comment se construisent les pratiques, sur base de quelle motivation, quel sens les individus leur attribuent et comment ils s'engagent ainsi à travers différentes communautés de pratique. Dans ce cadre, les motivations

attribuées par les individus à leurs pratiques sont ici vues comme un étiquetage expérientiel, qui va nous permettre de mieux cerner cet engagement.

A ce stade du travail, il nous paraît important de revenir sur les théories qui concernent l'engagement au sein des pratiques médiatiques, qui sont élaborées à la fois par Ito et ses collègues et par Jean Lave et Etienne Wenger. Nous avons évoqué ces auteurs à deux reprises au cours de ce travail : dans un premier temps, ils ont contribué à définir ce que nous entendions par diversité de pratiques et dans un second temps, ils ont permis d'étayer les interprétations des résultats du questionnaire quantitatif et d'amener une nouvelle hypothèse.

3.3. Retour sur la littérature : les modes de participation en ligne et l'engagement au sein de communautés de pratique

3.3.1. La sphère des pratiques liées à l'amitié et celle des pratiques liées à l'intérêt (Ito et al.)

Mizuko Ito et ses collègues identifient, dans l'ouvrage "*Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Leaving and Learning with New Media*" (Ito et al., 2009) différents genres de participation aux nouveaux médias qu'ils distinguent à travers deux sphères.

La sphère de l'amitié (*friendship-driven practices*) : les modes de participations liés à la sphère de l'amitié réfèrent aux pratiques dominantes des jeunes dans leurs relations quotidiennes avec leurs amis et pairs. Pour les jeunes, ces réseaux très restreints d'amis sont leur première source d'affinité, d'amitié et de romantisme. Par pair, Ito et ses collègues entendent les personnes que les jeunes considèrent comme faisant partie de leur réseau de relations périphériques et avec lesquels ils développent des affinités, mais aussi de la compétition, de la désaffection et de la distanciation. Les pairs sont le groupe de personnes à qui les jeunes s'adressent pour développer leur estime de soi, leur réputation et leur statut. Par le terme « ami », Ito et ses collègues réfèrent à un sous-ensemble du groupe de pairs avec lequel les jeunes ont des liens étroits, des personnes que les jeunes désignent eux-mêmes comme tel. Au sein de nos entretiens, nombreux sont les jeunes adultes qui s'expriment sur ce type de pratiques. Par exemple, tous les participants à l'unanimité ont investi le réseau social Facebook dans le but d'être en contact avec leurs amis, parce que tout le monde y était à cette époque. Cette sphère liée à l'amitié regroupe les pratiques de « *hanging out* », où les individus ressentent uniquement le besoin d'être présents, connectés, disponibles pour pouvoir discuter avec leurs amis mais ne s'engagent dans des intérêts spécifiques.

La sphère de l'intérêt (*interest-driven practices*) : contrairement aux pratiques liées à la sphère de l'amitié, les pratiques liées aux intérêts se focalisent, selon Ito et ses collègues, sur des activités spécialisées, des intérêts souvent plus spécifiques où l'on rencontre un public de niche, parfois marginalisé. Ito et ses collègues décrivent un domaine où l'on rencontre plus facilement des geeks, des artistes, des musiciens ou des personnes obsédées par un intérêt. Ces jeunes sont qualifiés et identifiés comme intelligents, différents et créatifs et existent généralement à la marge de la société des adolescents. Il s'agit de contextes où les enfants trouvent des relations axées sur leurs intérêts, leurs passe-temps et leurs aspirations professionnelles et où ils s'engagent donc davantage. Il s'agit ici d'élargir le cercle social d'un individu en fonction de ses

intérêts. Bien que certains intérêts, comme le sport et la musique, puissent se recouper avec les réseaux d'amitié des jeunes, d'autres types d'intérêts exigent des réseaux d'affiliation et d'expertise plus vastes. Ces pratiques offrent aux jeunes l'occasion d'entrer en contact avec des groupes d'intérêts qui ne sont peut-être pas représentés dans leur communauté restreinte.

Les vingt-trois recherches que recouvrent le projet *Kid's Informal Learning with New Media* (projet qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out*) s'intéressent au public jeunes, c'est-à-dire les enfants et les adolescents (les participants cités dans l'ouvrage ont en général entre 15 et 18 ans). En revanche, les participants auxquels notre recherche s'intéresse sont des jeunes adultes. En effet, notre question de recherche s'intéresse à la diversité des pratiques sur les réseaux socionumériques et nous avons spécifiquement choisi un public de jeunes adultes de 18 à 25 ans car, comme nous l'avons vu, c'est à cet âge qu'une majorité de jeunes entrent dans les études supérieures, dans la vie active ou recherchent un emploi et c'est lors de cette période qu'ils varient leurs cercles sociaux et leurs pratiques médiatiques.

D'après les entretiens que nous avons menés avec eux, tous les jeunes adultes ont en effet commencé à utiliser les réseaux socionumériques par des pratiques liées uniquement à l'amitié et aux pairs. Mais à la fin de leurs études secondaires ou en début d'études supérieures, ils ont diversifié leurs pratiques et intégré, chacun à leur manière, des communautés diverses. Si parfois ces communautés ne se tournent pas vers un intérêt spécifique ou marginalisé, nous pouvons toutefois constater que les jeunes adultes intègrent tous des groupes pour informer, s'informer, organiser des événements en relation avec la communauté elle-même, ou contribuer à celle-ci.

Nous distinguerons donc, dans un premier temps, deux types d'espaces sociaux : la sphère liée à l'amitié constituée de cercles d'amis ou de pairs, qui ressentent le besoin d'être entre eux et la sphère liée à l'intérêt, qui est un cercle élargi constitué majoritairement d'inconnus qui s'engagent au sein d'une même communauté basée sur des intérêts communs.

C'est au sein de cette seconde sphère que Jean Lave et Etienne Wenger ont développé leur modèle théorique de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique. Ils y traitent longuement de l'engagement dans ces communautés. Nous allons donc nous attarder plus particulièrement sur ce second modèle et tenter de voir en quoi il est pertinent pour pouvoir poursuivre notre travail d'analyse.

3.3.2. La participation périphérique légitime à des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991)

Jean Lave et Etienne Wenger définissent la communauté de pratique comme un système d'activités liées à un intérêt, au sein duquel les participants partagent leurs compréhensions concernant ce qu'ils font et ce que cela signifie dans leur vie ainsi que pour la communauté (Lave & Wenger, 1991, p. 98). La communauté de pratique peut prendre différentes formes : un groupe de musiciens en répétition, des chercheurs au sein d'une équipe ou d'un laboratoire, des alcooliques en cours de cure de désintoxication, ou encore, des jeunes adolescents qui cherchent à donner un sens à leur vie (Wenger, 2005, p. 4). Selon Lave et Wenger, le fait d'appartenir et de s'engager dans ces communautés de pratique est une manière, pour l'esprit humain, de se développer à travers des situations sociales (Lave & Wenger, 1991, p. 13). L'apprentissage fait alors partie intégrante de la pratique sociale et du monde dans lequel nous vivons (Lave & Wenger, 1991, p. 35).

Les individus sont ainsi des *praticiens* qui, au départ, sont considérés comme des nouveaux arrivants au sein d'une communauté de pratique. Au fur et à mesure, ils vont acquérir les codes de la communauté, des connaissances de celle-ci et la légitimité pour y participer de plus en plus et devenir ainsi ce que Lave et Wenger appellent des *old-timers*. Tout ce processus va également influencer la construction de l'identité des praticiens (Lave & Wenger, 1991, p. 122).

Dans ce contexte, la participation périphérique légitime est perçue comme un processus centripète qui amènerait les nouveaux arrivants, se situant en périphérie de la communauté de pratique, à participer et à s'engager de plus en plus pleinement au sein de celle-ci pour devenir des *old-timers*. Pour garantir cette évolution, les auteurs abordent plusieurs éléments.

Tout d'abord, les nouveaux arrivants doivent avoir **accès à la communauté** de pratique et pouvoir découvrir de manière large la communauté, ce qu'elle fait, son fonctionnement, ses ressources. Cet accès est garanti par les *old-timers* (Lave & Wenger, 1991, p. 101). Jean Lave, dans un de ses articles, cite à ce titre les travaux d'Howard Becker et montre ainsi comment l'individu, en ayant une **vision globale de la communauté**, peut construire son propre curriculum d'apprentissage.

Apprentices have the opportunity to see community practice in its complexity early on and have a broader idea of what it is about than just the particular tasks in which they are engaged or that are most easily observable. This appears to be central to processes of

learning in apprenticeship. Becker goes on to suggest that, as a consequence of the accessibility of the full round of activities, the apprentice makes her or his own curriculum; apprenticeship thus provides an individualized and realistic learning settings. (Lave, 1991, p. 69)

Si les *old-timers* doivent pouvoir garantir l'accès à la communauté de pratique, les nouveaux arrivants doivent également pouvoir évoluer au sein de celle-ci, participer, s'engager. Dans son ouvrage *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Etienne Wenger explique plus en avant les processus de cette évolution.

Tout d'abord, l'auteur affirme que s'engager dans une pratique, c'est vivre une expérience de signification, une négociation du sens que l'on donne à ce que l'on fait. D'après Wenger, cette négociation de sens implique un double processus de **participation** et de **réification**.

Les expériences que nous menons dans notre vie sont très souvent foncièrement sociales, même lorsque nous sommes seuls. Wenger cite l'exemple du chercheur préparant sa présentation dans une chambre d'hôtel en vue d'un colloque le lendemain : il se prépare à intervenir dans une communauté. C'est la notion de participation qui, selon Wenger, va justement permettre de saisir cet aspect social de nos expériences de vie (Wenger, 2005, p. 63). La **participation** est donc ici entendue comme un processus complexe, à la fois personnel et social qui permet l'engagement dans des projets collectifs. Ce processus « *comprend plusieurs gestes : faire, parler, penser, ressentir, appartenir* » (Wenger, 2005, p. 61). Une des caractéristiques de cette participation se manifeste à travers la reconnaissance mutuelle : si un poisson rouge ne peut participer à la vie d'une famille, Wenger est prêt à dire qu'un chien peut, à sa manière, y prendre part. La reconnaissance mutuelle peut être ici perçue comme une certaine réciprocité, une manière de pouvoir s'identifier à l'autre afin de pouvoir négocier du sens. La participation devient alors « *une source d'identité dans cette expérience de réciprocité* ». La participation fait en effet partie intégrante de la construction de notre identité et notre identité ainsi que notre manière de participer transforme également la communauté de pratique. Dans l'exemple du chercheur cité précédemment, le chercheur n'arrête pas d'être un chercheur lorsqu'il sort de son bureau ou de son laboratoire : il est aussi chercheur lorsqu'il prépare une présentation dans sa chambre d'hôtel, ou, lorsqu'il peut mobiliser ses connaissances pour aider des amis. Enfin, Lave et Wenger mentionnent également dans leur ouvrage de 1991 que la participation se manifeste par la motivation intrinsèque à appartenir à ou faire partie de la communauté : "*a deeper sense of*

the value of participation to the community and the learners lies in becoming part of the community” (Lave & Wenger, 1991, p. 111).

Au côté de cet aspect social, Wenger explique que l’engagement dans une communauté de pratique passe également par un processus de **réification**. La notion de réification « *sert à décrire le processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en une “chose”.* » (Wenger, 2005, p. 64). La réification peut être ici perçue comme la concrétisation de notre propre expérience de la communauté à travers la création d’artéfacts (des outils, des symboles, des histoires, des mots, des schémas...). La réification « *couvre un large éventail de processus tels que fabriquer, concevoir, représenter, nommer, codifier, décrire, percevoir, interpréter, utiliser, réutiliser, décoder et remanier.* » (Wenger, 2005, p. 65). L’auteur cite quelques exemples de réifications parmi lesquels des articles de journaux, des documents historiques, des noms, des systèmes de classification, des recettes gastronomiques, des procédures médicales, etc. « *Dans chaque cas, des aspects de l’expérience humaine et de la pratique sont cristallisés dans des objets permanents* » (Wenger, 2005, p. 65).

Les processus de participation et de réification sont des processus distincts, mais complémentaires, qui vont permettre aux individus de donner du sens à leurs pratiques. C’est donc ce double processus de création de sens qui engage un individu au sein d’une communauté (Wenger, 2010, p. 180). L’individu ne manifeste un engagement dans une communauté de pratique que s’il montre à la fois un engagement mutuel (en adoptant une attitude où il se considère comme un membre de la communauté de pratique et où il s’identifie aux autres membres) et s’il produit des formes de réification (e.g. en participant activement à la communauté, en parlant, en adoptant ses gestes). L’auteur parle alors d’expérience de signification.

Mais l’appartenance à une communauté de pratique ne s’accorde pas de façon arbitraire. Dans la suite de son ouvrage, Etienne Wenger montre en effet comment ce double processus de création de sens (l’expérience de signification) s’illustre à travers un régime de compétences, une série de critères négociés implicitement par la communauté et par lesquels ils se reconnaissent en tant que membre.

Une « *appartenance compétente* » comprend les caractéristiques suivantes.

- la mutualité de l'engagement : c'est-à-dire, la capacité à s'engager avec les autres membres de la communauté de manière productive et à pouvoir réagir aux interactions, prouvant ainsi son identité de participation ;
- l'obligation de rendre compte de la communauté : c'est-à-dire, la capacité à rendre compte de l'objet de la communauté ainsi que de ses enjeux, ses objectifs et ses perspectives – de quoi s'agit-il, en réalité ? ;
- la négociation du répertoire : il s'agit de la capacité à utiliser de manière adéquate le répertoire (langages, styles, formes) et les ressources de la communauté acquises à travers le temps et en perpétuelle transformation.

C'est donc la communauté qui va déterminer, par sa pratique et l'histoire de celle-ci, ce qu'est être un participant compétent, un étranger, ou entre les deux. Le savoir devient alors ce qui serait reconnu par les autres membres de la communauté comme une participation compétente (Wenger, 2005, p. 152). Toutefois, une communauté n'est pas fixe, elle évolue au cours du temps et selon Wenger, *« même le fait de connaître quelque chose de nouveau et, par conséquent, de découvrir, peut représenter des gestes de participation compétente dans une pratique. »* C'est alors la communauté qui est transformée.

Wenger montre également comment le double processus de création de sens (ou expérience de signification), c'est-à-dire l'articulation de l'engagement mutuel et de la production de forme de réification, s'applique à travers le régime de compétence (Wenger, 2005, p. 153) :

- 1) l'expérience de signification fait que les membres se reconnaissent entre eux et peuvent ainsi s'engager mutuellement ;
- 2) l'expérience de signification est ce qui fait finalement l'entreprise, la communauté (et la signification donnée à celle-ci) ;
- 3) les éléments du répertoire renvoient sans cesse aux expériences de significations (ce sont ces expériences de signification qui créent le répertoire).

Wenger montre ainsi que, pour que l'apprentissage au sein d'une communauté de pratique se réalise, il faut qu'il y ait une interaction entre l'expérience de signification (participation et réification) et le régime de compétence. Il montre également comment l'un peut diriger l'autre. D'une part, la compétence peut diriger l'expérience. En effet, parfois et même souvent, notre expérience s'aligne au régime de compétence négocié par la communauté. C'est le cas des

nouveaux arrivants dans une communauté de pratique : ils doivent transformer leur expérience jusqu'à ce qu'elle s'adapte aux règles négociées de la communauté. D'autre part, l'expérience peut diriger la compétence. Si l'expérience est trop en marge de la communauté de pratique, les membres peuvent tenter de faire changer le régime de compétences, en négociant entre eux.

Ils invitent les autres à participer à leur expérience ; ils tentent de la réifier pour eux. Il peut parfois leur être nécessaire d'utiliser de nouvelles façons de s'engager avec les gens et de transformer les relations entre les personnes pour être pris au sérieux ; ils peuvent avoir à redéfinir l'entreprise pour rendre l'effort valable ou à ajouter de nouveaux éléments au répertoire de leur pratique. S'ils ont suffisamment de légitimité en tant que membres pour réussir, ils auront changé le régime de compétence et créé de nouvelles connaissances au cours du processus. (Wenger, 2005, p. 153)

Nous l'aurons compris, pour pouvoir s'engager de plus en plus pleinement à une communauté de pratique, il faut à la fois pouvoir donner du sens à la pratique, en participant et en réifiant celle-ci et faire preuve de compétences afin de pouvoir être reconnu comme légitime dans la communauté.

Si Etienne Wenger mentionne spécifiquement le terme de « *competence* », il nous paraît pertinent de voir si la théorie développée par les deux auteurs peut se concevoir en adéquation aux notions de compétences et plus particulièrement de compétences en littératie médiatique abordées dans l'élaboration de notre cadre théorique.

3.3.3. La participation périphérique légitime à des communautés de pratique et la notion de compétence

Etienne Wenger fait référence à la notion de compétence à travers ses écrits.

Participation and reification represent two intertwined but distinct lines of memory. Over time, their interplay creates a social history of learning, which combines individual and collective aspects. This history gives rise to a community as participants define a "regime of competence", a set of criteria and expectations by which they recognize membership. (Wenger, 2010, p. 180)

Comme nous l'avons vu, pour Etienne Wenger, le régime de compétence comprend certaines caractéristiques : la mutualité de l'engagement, l'obligation de rendre compte de la communauté ainsi que la négociation du répertoire qui, une fois mobilisées, démontrent d'une « *appartenance compétente* ».

Lors de l'élaboration de notre modèle théorique, nous nous sommes appuyée sur un certain nombre d'auteurs (e.g. Bernard Rey, Gérard Scallon, Wim Westera, etc.) afin de caractériser la notion de compétence sous plusieurs angles. Nous pouvons alors comparer ces différentes caractéristiques aux éléments constituant le modèle théorique de Jean Lave et Etienne Wenger.

Premièrement, selon les auteurs qui se sont attelés à définir la notion de compétence, celle-ci est une **capacité ou potentialité non observable propre à un individu qui se manifeste à travers une performance**. Au sein du modèle théorique de Lave et Wenger, chaque individu est également reconnu (ou non) membre légitime de la communauté à travers les formes de réifications qu'il produit et donc a fortiori à travers ses performances. La performance de l'individu mène donc à la production d'une forme de réification.

Dans un deuxième temps, Rey, Scallon et leurs collègues définissent également la compétence comme une **adaptation à l'inédit, à une situation complexe et non stéréotypée**. C'est ainsi qu'ils distinguent la capacité (aptitude à reproduire une situation stéréotypée déjà rencontrée) de la compétence. Dans leur ouvrage (1991), Jean Lave et Etienne Wenger s'appuient sur différentes communautés : accoucheuses, alcooliques anonymes, etc. Ces communautés sont composées d'individus qui font face à des situations qui varient considérablement. Pour pouvoir manifester d'une appartenance compétente, ils doivent savoir mobiliser un répertoire et des connaissances adéquates et faire montre d'une capacité d'adaptation à l'inédit et à des situations complexes et non stéréotypées. En outre, les auteurs mentionnent également que les individus peuvent également prouver leur appartenance compétente en changeant, par exemple, le répertoire de la communauté (s'il y a nécessité de trouver de nouvelles façons de s'engager avec la communauté). Dans ce cas, l'individu sera plus que jamais face à une situation inédite, non stéréotypée et complexe.

La troisième caractéristique que nous avons définie en nous appuyant sur les théoriciens de la compétence est la **mobilisation de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et externes**. Selon Lave et Wenger, l'appartenance compétente se manifeste à travers trois critères, qui requièrent, nous semble-il, de pouvoir mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

- l'engagement mutuel serait un *savoir-être*. Pour pouvoir manifester d'une appartenance compétente, il faut, en effet, soi-même se considérer comme un membre de la

communauté et pouvoir s'identifier à travers les autres membres de la communauté. Il faut avoir adopté cette attitude ;

- le fait de pouvoir rendre compte de l'objet de la communauté peut être perçu comme l'obligation de rendre compte de certains *savoirs*. Il faut être capable de comprendre l'objet de la pratique et les connaissances qui y sont liées et pouvoir les restituer (par exemple, chez les alcooliques anonymes : connaître les étapes qui mènent vers la sobriété). Mais il faut également manifester certains *savoir-faire* : être capable de partager sa propre expérience, ses propres pratiques liées à l'objet et sa propre mise en application des connaissances ;
- enfin, le fait de pouvoir négocier et utiliser le répertoire à bon escient requiert également pouvoir manifester différents *savoirs* et *savoir-faire* : il faut en effet avoir acquis les connaissances et le vocabulaire, les outils liés à l'objet et pouvoir les mettre en application.

Le quatrième et dernier critère de la notion de compétence est la capacité à pouvoir **atteindre une finalité spécifique, un résultat attendu**. Chez les théoriciens de la compétence issus de la perspective pédagogique comme Bernard Rey ou Gérard Scalon, la finalité est de faire face à une diversité de situations qui constituent le domaine de compétence. Pour Lave et Wenger, à cette première finalité s'ajoute la finalité de légitimation au sein d'une communauté d'individus qui ont ou construisent les mêmes compétences. La finalité ici est d'être reconnu par ses pairs comme un membre légitime et compétent de la communauté.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les travaux de Jean Lave et Etienne Wenger interviennent dans le cadre de la cognition et de l'apprentissage situé, largement développé par Lucy Suchman (2007). Les auteurs insistent alors sur l'aspect social et la construction de l'identité à travers l'apprentissage.

The focus on the social aspect of learning is not a displacement of the person. On the contrary, it is an emphasis on the person as a social participant, as a meaning-making entity for whom the social world is a resource for constituting an identity. This meaning-making person is not just a cognitive entity. It is a whole person, with a body, a heart, a brain, relationships, aspirations, all the aspects of human experience, all involved in the negotiation of meaning. The experience of the person in all these aspects is actively constituted, shaped, and interpreted through learning. Learning is not just acquiring skills and information; it is becoming a certain person – a knower in a context where what it

means to know is negotiated with respect to the regime of competence of a community.
(Wenger, 2010, p. 181)

Cet aspect social de la validation ou de la reconnaissance par les pairs n'apparaît pas chez les théoriciens de la compétence, mais pourrait bien être vue comme une plus-value sur les perspectives de l'apprentissage. Nous y reviendrons dans les interprétations et conclusions de ce travail.

Si le modèle théorique de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique est en adéquation avec la notion de compétence telle que nous l'avons théoriquement définie, sur base des auteurs issus de ce champ, il convient maintenant de voir comment le modèle théorique de Lave et Wenger s'articule à l'opérationnalisation de la notion de compétences à travers les modèles autonome et idéologique de la littératie.

Pour rappel, au sein du modèle autonome, la littératie est perçue comme indépendante de son contexte. Elle est définie et mise en un référentiel ou listing de savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir et fait donc l'objet d'une construction par rapport à une norme. Le modèle est largement employé par les institutions scolaires qui établissent alors des référentiels de compétences à développer et à mesure par le biais de tests individuels et standardisés. L'opérationnalisation de ce modèle a trouvé écho chez de nombreux auteurs dans le domaine de la littératie médiatique. Ces derniers ont défini des modèles dimensionnels donnant lieu à des référentiels de compétences à acquérir et à l'évaluation standardisée et individualisée des dimensions de la littératie médiatique.

Au modèle autonome, Brian Street a opposé le modèle idéologique qui, pour rappel, conçoit la littératie médiatique comme un ensemble de pratiques sociales (plutôt que comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être). Ces pratiques ne peuvent être décontextualisées. Le développement des compétences par ces pratiques est primordial et est lié à la construction de l'individu au sein d'une communauté. En termes d'opérationnalisation, nous avons cité les travaux de Mizuko Ito, ou Henry Jenkins, qui opèrent des ethnographies des pratiques médiatiques de différents publics et affirment que l'apprentissage est indissociable des identités culturelles.

Le modèle théorique exposé par Lave et Wenger montre de nombreuses similarités avec le modèle idéologique de la littératie médiatique, ce qui peut paraître assez logique puisque le

modèle s'ancre lui aussi dans le domaine de l'apprentissage situé. Les auteurs évoquent donc également l'apprentissage par la pratique sociale au sein de communautés de pratique.

Cependant, ils font également référence à un « régime de compétences » à devoir mobiliser pour être reconnu comme membre légitime de la communauté et qui se décline en trois critères, qui, comme nous l'avons vu, réfèrent à une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Mais s'ils réfèrent à une série de ressources internes, ces dernières ne sont pas vues comme des attributs cognitifs universels à maîtriser par l'individu indépendamment de tout contexte. Les savoirs ne sont pas définis par un référentiel de compétences, ni même par un modèle théorique (comme le sont par exemple les six dimensions de l'éducation aux médias). Ils sont reconnus et validés au sein d'un groupe social qui détermine contextuellement ses propres critères de validité. Et le répertoire, ainsi que l'objet, peuvent même changer par l'intervention d'un membre reconnu comme légitime. Si les référentiels, mais surtout les normes fixées par les institutions scolaires, sont fixes et peu questionnés, les normes construites implicitement par la communauté peuvent sans cesse varier et sont régulièrement remises en cause.

Nous avons abordé, lors de l'élaboration du cadre théorique, comment les modèles autonome et idéologique avaient chacun leurs spécificités. Si le premier tient moins compte de l'aspect social et du contexte dans lequel se déroulent les pratiques, le deuxième souligne moins la nécessité d'acquérir des ressources mobilisables (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Le modèle de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique emprunte beaucoup du modèle idéologique, mais requiert également un régime de compétences, défini par la communauté et flexible à l'évolution de celle-ci.

Si nous nous intéressons à présent plus spécifiquement au rapprochement entre les théories de Mizuko Ito, Jean Lave et Etienne Wenger et les compétences en littératie médiatique, nous pouvons observer que toutes les communautés de pratique décrites par Lave et Wenger ne concernent pas que des pratiques médiatiques, loin de là. Le régime de compétence dont parlent Lave et Wenger n'a en effet, à priori, rien de spécifique aux compétences en littératie médiatique que nous avons présentées dans notre cadre théorique (lire, naviguer, organiser et écrire des médias dans leurs dimensions informationnelle, techniques et sociales).

Comme nous l'avons déjà largement abordé, ce régime de compétences couvre 3 critères (l'engagement mutuel, le fait de pouvoir rendre compte de la communauté et l'adoption d'un répertoire adéquat). Le fait de pouvoir rendre compte de l'objet de la communauté de pratique ne concerne pas nécessairement des compétences en littératie médiatique. Par exemple, les

alcooliques anonymes dont parlent les auteurs doivent, pour savoir rendre compte de l'objet de leur communauté, avoir acquis certaines connaissances (e.g. les étapes nécessaires au sevrage, les situations à risques, les dangers provoqués par l'alcool), mais ils ne doivent pas recourir à des compétences médiatiques.

En revanche, l'engagement mutuel ainsi que la mobilisation et la négociation du répertoire touchent davantage à des dimensions communicationnelles. D'après Lave et Wenger, si un individu veut interagir avec les membres de la communauté et pouvoir être reconnu en tant que membre légitime, il doit pouvoir mobiliser le répertoire et les outils construits socialement par la communauté (le vocabulaire, les différentes formes de réification, le ton et le style de parole, etc.). La compréhension, l'assimilation et l'utilisation du répertoire pourraient donc ici être vues comme des capacités à lire et à pouvoir reproduire (écrire) dans une dimension socio-informationnelle.

Au vu de ces différents constats, le modèle de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique constitue un modèle qui nous paraît très pertinent pour poursuivre de manière plus approfondie l'analyse des entretiens que nous avons menés lors de cette seconde phase de notre recherche.

3.4. Analyse des entretiens à la lumière des théories des modes de participation en ligne et de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique

Dans la suite de ce travail, nous nous basons sur les propos des participants et notamment sur leurs motivations, afin d'analyser de manière plus approfondie leurs pratiques. L'analyse distingue, pour chacun des participants, les pratiques liées à l'amitié de celles liées à l'intérêt. En ce qui concerne les pratiques liées à l'intérêt, nous les analysons à la lumière des concepts des théories de Lave et Wenger que nous avons préalablement approfondies. Au sein de chaque analyse, de nombreux verbatim sont repris pour illustrer nos propos. Au sein de ces verbatim, les passages en gras illustrent l'intervention de la chercheuse. Nous menons cette analyse par profil de pratique et analysons les convergences et divergences qui apparaissent au sein d'un même profil entre les participants.

3.4.1. Profil 1 : faibles usagers

3.4.1.1. Rémy

Rémy s'est inscrit sur Facebook par curiosité, pour essayer. Ses quelques pratiques sur Facebook et sur Whatsapp sont à la fois tournées vers des cercles d'amis restreints et vers des communautés d'intérêts.

Pratiques liées à l'amitié

Dans les cercles d'amis et de famille, Rémy cherche essentiellement à entretenir et pérenniser les relations : il ratifie les publications de ses amis sur lesquelles il apparaît.

« Ben des fois, il y en a qui mettent des publications où j'apparais dessus, donc là je mets le "j'aime" ».

Rémy discute également avec ses amis et anciens amis via des messageries, pour prendre des nouvelles et se retrouver.

« Mais parfois aussi, je discute avec des amis, via Facebook Messenger [...] Mais oui, finalement ça m'a quand même permis de reprendre contact avec des amis du secondaire ».

Et Rémy participe également au groupe de sa famille, qu'il consulte mais sur lequel il produit peu.

*« **Donc vous avez une page réunion de famille ?** Oui, on a une page réunion de famille. **Et donc, ça c'est quelque chose que tu vas regarder régulièrement ?** Oui, de temps en temps. Quand il y a quelque chose dessus, je vais voir. Ça apparaît aussi dans les actualités ».*

Très rarement, Rémy produit un message destiné à une personne.

*« **Et donc, tu ne produis jamais de choses ?** Non, jamais. Je ne mets jamais une publication. Parfois, pour souhaiter un anniversaire, mais alors c'est sur la page de la personne. »*

Rémy prend ainsi régulièrement des nouvelles de ses amis et de sa famille, mais il affirme qu'il ne produit quasiment rien et ne semble non plus rien partager à son réseau d'amis.

Rémy ne semble pas avoir d'autre intérêt que l'entretien de relations dans son cercle d'amis. Il déplore même le sur-partage de soi, qu'il trouve inintéressant.

« Ben, il y a des cousins, cousines qui mettent beaucoup de photos d'eux avec leur famille ou leurs amis. Après... Ben, ceux qui publient beaucoup, il y a moyen de ne pas voir leur publication et parfois, ça m'énerve de toujours voir les mêmes genres de trucs et donc ça m'arrive parfois d'en supprimer un. Parce que je sais qu'ils ne publient rien d'intéressant, ils publient plusieurs fois par jours... »

Pratiques liées aux intérêts

Au niveau des groupes d'intérêt, Rémy consulte deux types de communautés : les groupes qui se réfèrent à ses études et les communautés qui se réfèrent à ses hobbies (permaculture, oiseaux).

Dans les différents groupes de ses études, Rémy donne du sens à ses pratiques en ayant essentiellement recours à la réification que permettent ces groupes.

*« En fait c'était une vidéo qui filmait un organe humain qu'on avait vu en TP et donc la prof expliquait sur cette vidéo, toutes les parties de cet organe et donc ça nous permettait de revoir bien l'organe en trois dimensions sur la vidéo et de le voir dans tous les sens aussi. **D'accord et ça, ça te permet de revoir la schématisation ?** Oui, c'est ça, plutôt qu'une description textuelle, c'est beaucoup plus parlant. »*

« Ben on fait le travail, ça nous évite de devoir nous rencontrer tout le temps en fait et donc on fait le travail, chacun à son rythme et puis on partage les infos, l'avancement du travail. Et ça avance beaucoup plus vite en fait. On ne doit pas attendre de se voir pour tout mettre en commun... On met tout en commun dès que c'est fait et puis... »

Rémy n'affirme jamais, par exemple, qu'il partage, produit ou commente sur ce type de groupe en tant que membre de ce groupe. Il ne fait que ratifier les éléments qui lui permettent d'étudier. Il semblerait donc que Rémy ne soit pas motivé par la participation au groupe, ni par son engagement mutuel vis-à-vis de cette communauté.

De la même manière, en ce qui concerne ses intérêts personnels ou professionnels, Rémy regarde différentes vidéos sur YouTube (méthodes de permaculture, fabrication d'une serre, médecine). Il s'agit encore là de formes de réifications d'un savoir que Rémy aimerait acquérir, mais il montre bien qu'il ne participe pas et ne veut pas s'engager dans les communautés dans lesquelles circulent ces vidéos.

« Je regarde juste la vidéo, ça me donne des idées pour le jardin, mais je ne vais pas commencer à lire les commentaires. »

En résumé, Rémy semble s'investir dans le cercle de ses amis uniquement par l'entretien des relations en termes de réception (prendre des nouvelles) et éventuellement de ratification. Il apparaît également qu'il est non engagé dans les communautés d'intérêt car il ne s'y implique que pour les formes de réifications qu'elles fournissent.

3.4.1.2. Marie

Pratiques liées à l'amitié

Comme Rémy, Marie s'est inscrite en premier lieu sur Facebook par curiosité et parce que tout le monde y était. Elle utilise ce réseau social, ainsi que Whatsapp et de temps en temps Instagram pour entretenir des liens d'amitié. Elle suit ses amis via son fil d'actualités et via les consultations.

« Sinon je suis principalement mes amis. Par exemple s'il y a une naissance, souvent ils le partagent sur Facebook et donc c'est toujours chouette de se dire "Ah tiens !" J'ai une amie

que j'avais rencontrée à Waterloo qui est partie vivre au Canada et c'est par Facebook que je l'ai su. Ça m'a donné une raison de reprendre de ses nouvelles et de voir comment elle allait. »

Mais pour entretenir ces liens d'amitié, Marie fait plus que lire les posts de ses amis. Elle discute également via la messagerie (Messenger ou WhatsApp) et elle partage également ce qu'elle trouve intéressant pour ses amis.

« Par exemple si on organise un évènement avec une randonnée je vais le partager parce que je sais qu'une de mes amies randonne et que ça peut l'intéresser. »,

ou les publications de ses amis afin que ceux-ci aient plus de visibilité.

« Donc oui, c'est principalement les nouvelles de mes amis ou à la limite mes amis qui sont entrepreneurs et qui ont une page Facebook qu'ils essaient de faire vivre. Là aussi j'essaie de les aider à se faire connaître. J'en ai deux qui sont dans le cas. Quand je vois qu'ils postent un truc je ne vais pas spécialement aller sur leur page pour voir ce qu'ils ont posté mais si la publication arrive dans mon fil d'actualité ça peut arriver que je l'aime ou que je la partage afin qu'ils aient plus de visibilité. »

Sur les réseaux socionumériques, comme Rémy, Marie s'expose le moins possible et déplore la surexposition de certains de ses amis.

« Oui parce que je ne considère pas que ma vie soit hyper passionnante du coup je ne vois pas l'intérêt de partager des photos de mon chat tous les deux jours. Il y en a qui le font mais je n'en vois pas du tout l'intérêt. »

Entre pratiques liées à l'amitié et pratiques liées à l'intérêt

Marie partage parfois quelques articles d'opinion lorsque ces derniers la choquent ou la sensibilisent (sur la nature ou sur des drames sociaux). Nous sommes donc ici entre les pratiques liées à l'amitié (puisque Marie partage à son cercle d'amis) et les pratiques liées à l'intérêt (elle partage quelque chose qui l'intéresse).

« Ha, je partage parfois des articles scientifiques un peu rentre-dedans, comme ça, pour faire prendre conscience aux gens qu'il y a des trucs importants qui se passent et qu'il faut se bouger, vraiment des trucs qui ont un gros impact, surtout au niveau écologique. »

Pratiques liées à l'intérêt

En ce qui concerne ses intérêts, Marie aime les voyages et les photos de voyage. C'est principalement pour ça qu'elle utilise le réseau Instagram.

« C'est simplement parce que j'aime bien faire des photos et j'aime bien voir des photos. Sur Instagram c'est bien parce qu'il n'y a que ça qui est partagé. Ça permet de voir des beaux voyages que mes amis ont faits. Je suis aussi un photographe professionnel. C'est assez sympa aussi de le suivre parce qu'il fait toujours des belles photos. Cela permet de partager un petit peu mes photos également. » [...] « Je ne sais même pas, à mon avis je me dis : "Il y a peut-être des gens qui, comme moi, aiment bien suivre un petit peu les voyages des autres." »

Ici, Instagram pourrait être vu par Marie comme une communauté de pratique de la photo, voire de la photo de voyage : elle y suit une série de personnes (amateurs ou professionnels) et partage également ses propres photos. Elle mentionne l'emploi d'un répertoire particulier qui fait partie de l'histoire de la pratique au sein de la communauté.

« Sur Instagram j'avais mis quelques photos [...] et j'avais mis quelques hashtags mais j'écrivais très peu de texte. »

En agissant de cette manière, elle répond à une norme négociée par la communauté, ce qui est une manière de s'engager mutuellement par rapport au public et de montrer qu'on a compris le fonctionnement de la communauté, ce dont ça parle et ce dont il s'agit. Marie est également inscrite sur le réseau plus spécialisé « Journi » et bien que sa pratique consiste essentiellement à partager ses voyages à ses amis proches et sa famille (pratique plutôt motivée par la relation), elle se sert également du réseau pour nourrir ses idées de futurs voyages.

« C'est assez sympa comme truc, ce n'est pas très connu mais... Pour suivre les voyages c'est assez cool ou pour avoir des idées de voyages. En fait, sur ce truc-là, tu peux aussi regarder des voyages qui peuvent t'intéresser si les gens les ont laissés en public. Tu peux avoir une idée de roadtrip ou autre chose à faire dans un pays d'Amérique. »

Ce que nous montre ici Marie, c'est que la production de réifications de la communauté sur leurs propres voyages (photos, itinéraires, bons plans, etc.) est une source d'inspiration pour les membres dans la programmation de leurs propres voyages.

Les pratiques de Marie par rapport aux photos ou aux voyages restent cependant en périphérie de la communauté : Marie produit en effet assez peu, elle réifie et participe donc assez peu à la communauté en tant que telle (elle produit plus via Journi, mais cela est destiné à sa famille et ses amis proches).

En revanche, quand Marie parle de son club d'escalade et de la participation des membres au groupe Facebook, nous pouvons voir à quel point elle est engagée dans cette communauté et ce, via deux extraits.

« On a essayé plein de trucs différents. On avait un site Internet qui est vraiment vieillot et personne ne va dessus. Il n'est pas attirant, il n'est pas facile à comprendre. On s'est dit : "Si personne ne va dessus, ça ne sert à rien qu'on publie là-dessus." Ensuite on a essayé par mail mais ce sont les parents qui recevaient et ils oubliaient parfois de demander à leurs enfants, parce qu'on est un club avec beaucoup de jeunes. C'était un peu compliqué puis on s'est dit qu'on allait essayer par Facebook et pour l'instant c'est ce qui fonctionne le mieux. C'est là-dessus qu'on a le plus de réponses et de participation. Maintenant le groupe est privé donc on ajoute, si les parents l'acceptent, les parents ou les enfants qui se sont inscrits en début d'année comme ça ils peuvent voir un petit peu toutes les activités qu'on propose. Parfois c'est aussi simplement pour demander de l'aide. Si un jour on a besoin d'aller ranger toutes les prises d'escalade par exemple et bien : "Qui est disponible pour aller aider ?" Et ça fonctionne relativement bien parce qu'il y a 2 semaines, on est allés grimper à Arlon et il y a 30 élèves qui sont venus. C'est super agréable parce qu'avant de faire via Facebook on n'avait jamais personne [...] Et là, depuis qu'on fait comme ça, les jeunes s'investissent beaucoup plus. C'est assez valorisant pour nous parce que c'est très compliqué d'organiser des choses et de s'investir sans qu'il y ait de retour ou du suivi derrière. C'est beaucoup plus agréable de se dire : "Je crée quelque chose, je propose quelque chose et il y a du monde qui suit." »

« Avec le président et le secrétaire, on a créé un personnage fictif sur Internet qui a le nom du club d'escalade et qui publie les événements etc. On gère la publication des événements à 3. En mon nom propre tout ce que je veux bien mettre c'est par exemple répondre à un

évènement qui propose une sortie en salle à Liège en disant : "Je peux venir à telle heure et prendre X personnes dans ma voiture." Sinon, tout ce qui est création de contenu à publier là-dessus, on le fait via le profil du club. [...] On est un trio à la tête du truc et on s'organise vraiment pour communiquer au mieux sans trop nous impliquer personnellement non plus. Parce qu'après [...], si moi je dis tout le temps : "On va sortir là, là, là et là !", ça va faire un peu : "C'est toujours elle qui prend les décisions." Alors que pas du tout. En fait on se concerte mais ça fait moins "ça vient de nous" si on le fait comme ça. »

Dans ces extraits, Marie mentionne beaucoup d'éléments cités par Jean Lave et Etienne Wenger : Elle aborde en premier lieu l'accès à la communauté : d'abord par la recherche d'une plateforme à laquelle les membres auront accès plus facilement, mais aussi en mentionnant la possibilité, pour les nouveaux arrivants, d'avoir une vision d'ensemble des pratiques de la communauté. La création du groupe Facebook de cette communauté (déjà existante) peut être vue comme la négociation d'un nouveau répertoire de la communauté (un groupe Facebook, une façon spécifique d'interagir, etc.), qui, d'après ce que raconte Marie, transforme les pratiques de la communauté (les jeunes s'investissent davantage, sont plus nombreux à être présents). Marie a donc mobilisé, avec deux autres individus, des compétences pour négocier la création de ce nouveau répertoire et a ainsi transformé l'expérience de signification et donc l'engagement des individus dans la communauté.

Marie aborde également, dans cet extrait, la participation et l'engagement dont elle fait preuve dans la communauté. Elle montre comment, en renégociant le répertoire par la création d'un profil au nom de la communauté, elle et ses collègues ont été reconnus comme membres légitimes, en provoquant une participation plus grande des membres. Elle différencie également son propre rôle du rôle qu'elle prend quand elle utilise le profil et ce, toujours dans un souci de légitimité vis-à-vis de la communauté.

Enfin, Marie montre comment, en transformant le répertoire, les trois membres de la communauté ont réifié des nouvelles manières de procéder et de s'organiser (e.g. par la publication de posts de nature organisationnelle, les réponses en commentaires).

Pour finir, en ce qui concerne son travail, Marie parle des réseaux socionumériques qu'elle utilise dans le cadre de son poste de vendeuse dans un magasin de sport et dans lesquels elle semble aussi engagée.

« Et sur Google Plus qu'est-ce que vous y faites ? C'est beaucoup du partage d'idées. Ce n'est pas spécialement ultra confidentiel. Par exemple si à Arlon, on a une super belle idée de mise en avant d'une veste, on va prendre une photo et la partager aux autres magasins belges en disant "Ah regardez les gars ! On a eu une bonne idée, ça fonctionne bien et vous pouvez tester." C'est plus dans le partage d'idées. Les responsables de marques nous partagent aussi souvent les nouveautés pour les produits etc. »

On voit à travers cet extrait, à la fois le processus de réification (une présentation particulière dans un étalage) et celui de participation (l'envie de diffuser la pratique dans la communauté, dans l'idée d'un échange d'idée, d'un engagement mutuel). Au sein de cette communauté, elle connaît visiblement le répertoire utilisé.

En résumé, Marie utilise les réseaux socionumériques pour entretenir les relations qu'elle a avec ses amis, en consultant leurs posts, en échangeant des messages avec eux et en ratifiant et partageant certaines de leurs publications. Elle s'intéresse également à la photo, où elle s'engage de manière périphérique dans différentes communautés. Elle est également membre du groupe Facebook de son club d'escalade, au sein duquel elle manifeste une pleine participation. Elle est également engagée dans la communauté de pratique de son travail, avec ses collègues et les collègues d'autres magasins.

3.4.1.3. Conclusion et comparaison intra-profil

Les deux profils se déclarent faibles usagers des réseaux socionumériques. Ils évoquent le fait qu'ils ne sont pas férus de technologies et préfèrent respirer le grand air et bouger.

Ils utilisent les réseaux socionumériques à la fois pour entretenir les relations d'amitiés (amis et famille), mais également dans le cadre d'intérêts : informer et s'informer par rapport aux études ou au boulot, informer ou s'informer par rapport à un hobby.

Si Marie se déclare faible usagère, elle s'investit néanmoins bien plus que Rémy : à la fois dans sa manière d'entretenir les relations (elle partage les publications de ses amis) et dans sa façon de s'engager dans des communautés d'intérêts : elle consulte plus de choses, fréquente plus de plateformes et produit davantage. Lorsque Marie produit, c'est généralement en tant que membre d'une communauté de pratique : trésorière au sein de son club d'escalade, collègue ou formatrice dans le cadre de son travail... Nous avons vu qu'au sein de ses communautés, Marie

montrait une participation plus pleine (pour reprendre l'expression de Lave et Wenger) que Rémy.

Rémy, quant à lui est un très faible usager. Il est totalement désintéressé des réseaux socionumériques et de tout ce qui tourne autour des médias de manière générale. Il n'y participe quasiment que pour des activités de réception (à l'exception de la production de messages personnels).

3.4.2. Profil 2 : les producteurs

3.4.2.1. Laurie

Pratiques liées à l'amitié

Laurie exprime, à travers son récit, s'être inscrite sur Facebook en suivant l'effet de mode. A l'époque, elle y publie d'abord pour s'exposer auprès de ses amis.

« Des choses que tout le monde s'en fout, du genre "j'ai fait ça aujourd'hui, super !". Quand tu retrouves tes anciennes publications sur Facebook, celles du début, tu te dis "bon... J'avais 12 ans, ou 13 ans..." Mais maintenant je ne posterais plus ma vie comme ça. »

En effet, selon son discours, les pratiques de Laurie sur Facebook semblent essentiellement tournées vers l'entretien d'amitiés.

« Ben maintenant, c'est juste pour communiquer avec mes amis, comme ici, je suis au Canada, c'est assez pratique, pour poster quelques photos et encore... Mais juste communiquer avec mes amis et tout ça sur l'autre continent. Après, j'ai toujours gardé Facebook juste pour communiquer avec les gens et peut-être parfois je regarde des vidéos aussi, des trucs drôles, des images et des trucs comme ça. »

Cependant, même lorsqu'elle regarde « des trucs drôles », il arrive régulièrement à Laurie de taguer des amis en commentaire, ou d'envoyer la publication via la messagerie privée, afin de leur montrer ce qu'elle a trouvé drôle, dans le but qu'ils puissent en rire ensemble.

Dans l'entretien de ses amitiés, Laurie garde aussi quelques personnes qu'elle a perdues de vue.

*« Mais voilà, autant il y a des gens avec qui je ne parle pas du tout, mais que je garde un peu par admiration, on va dire... Mais je pourrais très bien les supprimer, parce quand on regarde, des amis proches sur Facebook, on n'en a pas beaucoup. **Et qu'est-ce que tu appelles les "garder par admiration" ?** Je ne sais pas... Des gens avec lesquels tu as été en primaire et puis quand tu vois ce qu'ils sont devenus, ils font des choses assez stylées et tout ça et tu te dis "bah, je les garde, ça pourrait servir", tu te dis "on ne sait jamais que ça me serve un jour, celui-là est devenu photographe", je pourrais lui demander si jamais j'ai besoin ou des choses comme ça... »*

Si Laurie ne s'expose plus autant sur Facebook qu'à l'époque de ses 12-13 ans, elle s'est inscrite depuis sur Snapchat, où elle publie régulièrement des choses qu'elle a envie de montrer.

« C'est vraiment juste dans l'idée de poster des trucs comme ça, tu captures le moment et puis tu le partages et ça ne reste pas longtemps, ou alors tu mets ça dans ta story... C'est juste pour le côté drôle, tout ça, puis tu sais que tu peux tripper puis, ou partager un moment que tu es en train de vivre sur le coup. Voilà, juste partager de manière instantanée et pas à long terme. »

A ce propos, elle raconte d'ailleurs son partage d'une vidéo de fête de Saint Nicolas au Canada.

« Parce c'est un peu instantané en fait, tu te dis "ha, je vais faire ça", même si tu sais que parfois les gens vont s'en foutre complètement mais... Toi, tu le fais parce qu'en fait, c'est un moment important, moi la Saint Nicolas, ça me renvoie à mon enfance, direct, j'ai 4 ans, donc je trouve ça fascinant et du coup ben, je crois que ça me permet de partager ce kiff-là instantanément à d'autres... A qui d'autre en fait ? Je ne sais pas trop, c'est vrai que c'est un peu instantané... C'est un kiff vraiment fort et toi tu te dis « ha, je vais le partager », parce que j'adore ça, c'était un moment important pour moi. »

Laurie utilise donc davantage le réseau Snapchat pour s'exposer et exposer sa vie à un public très restreint d'amis, tandis qu'elle utilise Facebook pour entretenir ses relations.

« Après, Facebook, ça peut servir à avoir des liens plus... Mes amis, je leur parle directement sur Facebook, pour faire des groupes et tout ça, pour avoir des conversations de groupes [...] Alors que Snapchat, je crois que ça va être plus restreint que Facebook, [...] donc c'est vraiment les amis très très proches, à qui tu peux envoyer une vidéo instantanée pour leur montrer qu'est-ce que tu es en train de faire à l'instant. »

En dehors de Facebook, Laurie utilise également Instagram pour prendre et donner des nouvelles à ses amis, sous forme de photos.

« Avant, je postais rien du tout, mais maintenant je poste de temps en temps mais vraiment... Ce qui est sur Instagram est aussi sur Facebook, il y a une option où quand tu postes sur Instagram, tu peux aussi poster sur Facebook. Je le fais quasiment tout le temps. Parce que sur Instagram, je poste pour les gens qui me suivent sur Instagram, mais je n'ai pas énormément de monde, c'est juste pour les amis proches et pour les gens que je n'ai pas sur Facebook aussi. Il y a des gens qui ne sont pas sur Instagram mais qui sont sur Facebook et du coup, je poste pour les deux. »

Entre pratiques liées à l'amitié et pratiques liées à l'intérêt

Laurie partage parfois des articles d'actualités, des articles d'opinion pour confirmer qu'elle adopte le point de vue traité par l'article (intérêt) à son cercle d'amis (pratiques liées à l'amitié).

« Ou alors des trucs un peu trash, que tu partages parce que tu as envie de montrer que tu es du même avis... Donc les vidéos tristes ou les témoignages plus tristes, je partage pour confirmer mon point de vue. »

Pratiques liées à l'intérêt :

Il semblerait que Laurie s'engage très peu, voire pas du tout, dans des communautés d'intérêt. En effet, elle déclare elle-même qu'elle parcourt certaines thématiques par pur divertissement, qu'elle survole, qu'elle « zone ».

« Il y a aussi des trucs dernièrement qui m'intéressent, ce sont des articles en ligne qui disent "selon ton signe astrologique...", Tu regardes par curiosité parce que c'est rigolo... Mais c'est difficile de dire, parce que ça se fait plus instantanément que... c'est difficile de réfléchir sur quoi tu cliques de manière générale... Ou alors tu cliques parce que tu t'ennuies et tu zones sur Facebook et puis tu regardes, tu cliques. [...] Tout ce qui est actualités, je vais regarder plus souvent et puis ce qui est information, tout ce qui est trucs et astuces par rapport à mon permis de travail que je suis en train de faire... Mais ouais, au final, quand je suis sur Facebook, je traîne souvent, c'est plus pour traîner quoi, genre j'ai rien d'autre à faire et je zone sur Facebook et donc tu vas regarder des vidéos de chats et puis tu vas regarder des vidéos d'animaux et puis... »

À travers cet extrait, Laurie souligne néanmoins les groupes d'échanges de trucs et astuces. À ce titre, elle parle, dans la suite de son entretien, des différents groupes dans lesquels elle est inscrite (astuces pour le Permis Vacances-Travail, groupe de co-voiturage).

*« Pour la plupart des groupes, je ne fais que suivre... Après, si j'ai vraiment mon avis à donner, je vais donner mon avis, mais... Je ne suis pas du genre à poster beaucoup, parce que ça ne m'intéresse pas, sauf si vraiment j'en ai besoin. **Et quand tu dis « si vraiment j'en ai besoin », ou « si je dois donner mon avis »... Tu peux m'en dire plus ?** Ben euh... Quand j'ai une question à poser, par exemple, dans les groupes Facebook, là, à la limite je vais poster ou commenter. Ou quand j'en ai besoin, quand je cherche un co-voiturage, je vais demander au groupe de co-voiturage. »*

Elle ne semble donc pas faire preuve de besoin de participation à ces communautés, ni d'être reconnue en tant que membre de celle-ci.

Plus tard, Laurie montre comment elle a produit des vidéos sur YouTube à l'attention de ses élèves, mais là encore, elle souligne qu'elle n'a pas produit ces vidéos dans le but de partager ses conseils pédagogiques avec une communauté d'enseignants.

« Après, moi, j'ai créé cette vidéo vraiment que pour mes élèves... Euh, pas dans un but de partage ensuite mon explication à d'autres. Il y en a qui font des capsules vidéos explicatives sur certaines choses et puis qui les partagent pour tout le monde, non, moi j'ai vraiment fait ça exclusivement pour mes élèves à la base. »

Cependant, lorsqu'elle parle de la communauté de partage autour de l'enseignement, Laurie affirme qu'elle n'a pas assez d'expérience pour publier.

*« Je crois qu'en tant que prof, je suis encore trop jeune pour dire de pouvoir partager ou valoriser certaines idées... J'avoue plus les idées des autres... Après, c'est sûr que si j'ai l'idée du siècle, je la partagerai mais... **ça t'est déjà arrivé ? D'avoir l'idée du siècle ?** (rires) **D'avoir l'idée du siècle, je ne sais pas, mais de partager ?** Honnêtement, non. Je suis plus à rester dans mon coin et à regarder ce que font les autres... je n'ai pas encore assez d'expérience et je ne peux pas encore... Enfin si, je pourrais apporter certaines choses, mais je me dis que c'est un peu trop tôt et que je vois des articles bien plus intéressants que ce que je ne pourrais faire... »*

Par ce témoignage, Laurie montre malgré tout un engagement (même s'il est périphérique) dans cette communauté en particulier. En effet, elle affirme qu'elle n'y participe pas de manière pleine, parce qu'elle n'a pas encore l'expérience pour le faire. Si l'on relit le témoignage de Laurie à la lumière de Lave et Wenger, Laurie exprime en fait qu'elle n'a pas encore acquis deux compétences à mobiliser pour participer pleinement à la communauté :

- la capacité à rendre compte de l'objet à la communauté : Laurie parle en effet de l'expérience qu'elle a acquise vis-à-vis de l'objet dont il est question dans la communauté, qu'elle trouve trop faible et se soucie donc de la légitimité qu'elle a à intervenir ;
- la mobilisation du répertoire : on peut également supposer, quand Laurie affirme qu'elle voit des articles bien plus intéressants que ce qu'elle ne pourrait produire, que Laurie est consciente qu'elle n'a pas encore acquis tout le répertoire négocié de la communauté (e.g. ses routines, ses outils, ses procédures, son style).

En revanche, le fait que Laurie en parle dans ces termes montre qu'elle est déjà dans une forme de participation et d'engagement mutuel, parce que l'on peut percevoir, à travers son discours, une motivation à être perçue en tant que membre de la communauté. Il semblerait en effet qu'elle sous-entende que quand elle aura acquis plus d'expérience, elle aura la légitimité pour publier dans le groupe et être perçue comme une membre de la communauté.

En résumé, les pratiques de Laurie semblent essentiellement tournées vers l'entretien de relations avec ses amis et l'exposition de ses anecdotes et émotions à un cercle plus restreint d'amis. Laurie ne semble pas vraiment s'engager dans des communautés d'intérêt, si ce n'est dans la communauté de pratique d'enseignants, où elle s'engage de manière périphérique.

3.4.2.2. Christian

Pratiques liées à l'amitié

Comme la plupart des interviewés, Christian s'est inscrit sur Facebook après avoir utilisé la messagerie MSN, dans le but de rester en contact avec ses amis.

« Ben c'est vers cette année-là ou MSN a fermé donc Facebook avait un peu pris le relais. On pouvait communiquer avec nos amis après les cours et c'était plus ça la raison. »

Mais dès ses 15 ans, Christian est recruté par une équipe de football française, il utilise alors Facebook de deux façons différentes. L'une d'elle consiste à s'exposer en tant que footballeur, mais l'autre consiste à garder son profil personnel pour discuter avec ses amis et pouvoir voir les groupes sociaux de sa vie privée.

« Ben là je vois ce que mes proches font, je peux voir, je sais pas moi, ma mère qui a publié un truc, mon père, mes amis... Puis ben c'est avec ce profil que je suis abonné aux trucs de l'université donc si je fais défiler je peux voir "oui prof absent pour maladie". »

Concernant ses pratiques liées à l'amitié, Christian explique qu'il regarde régulièrement son profil personnel et répond aux messages instantanés plus vite que ceux de son profil de joueur de foot. Sur Snapchat, il a également contrôlé sa messagerie afin que seuls ses amis puissent le contacter.

Exposition de soi, entre pratiques liées à l'amitié et pratiques liées à l'intérêt

En dehors de son profil Facebook personnel et de ses messageries, Christian s'expose beaucoup sur les réseaux socionumériques. Sur Snapchat, en public, il poste des photos de sa vie personnelle.

« Ben le concept c'est un peu de filmer sa vie. Donc je peux me réveiller, faire mon petit déjeuner, trouver que j'ai bien cuisiné et donc publier une photo »,

Il poste aussi ses déplacements pour le foot.

« par exemple aujourd'hui je peux snaper et dire, aujourd'hui je suis à Louvain-la-Neuve par exemple. Samedi on sera à Marseille donc samedi je refilme je suis à Marseille et dimanche on rejoue on est... à Nice ».

Il poste également des photos sur Instagram, à tous ses abonnés qui sont à la fois des amis et des inconnus.

« Bon, avec le sport on a quand même beaucoup de shootings photos puis on nous remet nos photos à nous donc voilà j'ai trouvé intéressant de les republier après sur Instagram comme c'est un peu le concept [...] donc je me suis dit je vais publier ça pour moi-même. »

Christian explique, à travers son discours, qu'il voit un avantage à publier sur Snapchat.

« Ouais là je snappe pour montrer un peu où je suis parce que justement quand on est joueur ben, c'est pas un désavantage, mais on peut tomber dans un bar où on me reconnaît et donc ils font tomber des tournées. »

Il voit aussi un avantage à publier sur Instagram.

« Du coup par exemple sur Insta comme c'est quand même des belles photos, j'ai pas mal d'abonnés et, par exemple sur Instagram, j'ai pu avoir des sponsors. Il y a des marques qui m'ont contacté pour dire "ouais, par exemple, avant un match t'es pas chaud de porter notre T-shirt". »

Cette exposition de lui-même n'est donc pas vraiment relative aux amis, Christian la voit plutôt comme un intérêt qui lui sera profitable et elle s'adresse finalement à un grand nombre de personnes (amis, sportifs, sponsoring, etc.).

Sur Facebook, dès ses 15 ans, Christian crée sa propre page officielle en tant que footballeur qu'il utilise comme un outil d'auto-promotion, auprès de ses amis et auprès de ses « fans ».

« à partir de là Facebook c'était un peu devenu une page de promotion où je mettais mes vidéos après l'entraînement, avant des matchs pour un peu me promouvoir aussi, en même temps et aussi montrer aux autres comment, 'fin, comment je jouais au football quoi et voilà. Donc à partir de là, Facebook c'est plus devenu un outil de marketing. »

Il alimente régulièrement cette page, notamment par la production d'autrui.

« par exemple, s'il y a un match et qu'il y a une chaine qui fait un « highlight » donc une compilation de nos meilleures actions lors d'un match ben je trouve ça intéressant de republier ça sur ma page, montrer qu'on a fait un beau match [...] Je regarde un peu s'il y a pas un article qui a parlé de moi aujourd'hui et quand il y en a un ben je prends et je republie sur ma page fin quand c'est intéressant, que c'est à mon avantage... »

Christian produit également ses propres vidéos.

« A partir de là, je poste mes vidéos section par section et ça me fait un montage un peu aléatoire [...] Je regarde si ça se marie bien et s'il y a des passages à changer j'inverse les vidéos [...], puis je vais sur un autre logiciel qui est Image Pics. Cela permet de mettre des

effets. C'est un peu de la triche mais si par exemple j'estime que sur telle vidéo je n'ai pas couru assez vite je peux mettre "accélérer" tout en rendant la chose assez réelle et sans que les gens ne se rendent compte que la vidéo est passée d'un coup. »

Christian parle également des moyens qu'il utilise pour partager ses vidéos : il explique tout d'abord qu'à une certaine époque, il partageait énormément ses productions, pour générer de l'interaction.

« avant j'étais quand même dans le partage, depuis que je suis inscrit.[...] Mais maintenant, vu que Facebook a quand même mis pas mal de clauses de confidentialité, les gens savent mieux gérer leur Facebook, je veux dire, il y a des pages ou on ne peut plus commenter, partager,... »

Christian poursuit sur l'importance du partage.

« va provoquer une interaction, pousser les gens à réagir parce qu'au plus ils commentent, au plus la vidéo revient dans le fil d'actualité et donc est visionnée encore plus ».

En plus de son propre partage, il fait aujourd'hui sponsoriser ses vidéos par Facebook.

« Maintenant, il suffit de payer 2.99 euros pour que la vidéo reste en fil d'actualité pendant une semaine. Ce n'est pas que je veux saouler les gens hein mais pendant une semaine dès qu'ils vont ouvrir leur Facebook, cette vidéo va tourner en boucle. A force il y a donc quand même des vues. »

Christian parle ensuite de la réaction des agents qui visionnent ses productions et y réagissent.

« quand je publie une vidéo, en commentaire il me dit : "Ah nan, t'aurais peut-être dû faire ça comme ça." et je me dis : "Oui peut-être..." et je prends note pour les prochaines fois au cas où. Puis il y a toujours des experts qui disent : "Ha non là tu as utilisé Stream, on voit que tu as accéléré et je me dis "Oh bon, il l'a vu !". »

Que nous apprennent ces différents témoignages de Christian sur ses pratiques de production et de partage de vidéos ? Nous pouvons nous demander si ces dernières peuvent entrer dans le cadre d'une communauté de pratique de sportifs ou de joueurs de foot. En opérant de tels actions, Christian s'engage-t-il dans une telle communauté ?

Christian, à l'image de son profil établi sur base de l'enquête quantitative, produit et partage très régulièrement. Ses productions sont autant de formes de réification de sa pratique du football. Cependant, il apparaît premièrement que, plutôt que de se considérer comme membre d'une communauté et de ressentir le besoin d'être accepté par celle-ci, Christian impose ses formes de réification, à la fois dans les groupes ou sur les pages et à la fois par la technique du sponsoring. Il semblerait donc que Christian ne ressente pas le besoin d'engagement mutuel et de participation.

Dans un second temps, quand Christian produit des vidéos, il y met plusieurs effets, qui sont visiblement déconseillés par son ou ses agents. Nous pourrions également émettre l'idée qu'en opérant de la sorte, Christian montre qu'il ne connaît pas encore totalement le répertoire de la communauté, ou qu'il ne le maîtrise pas encore totalement.

Par ces deux observations, nous pouvons donc conclure que la façon dont Christian s'expose sur les réseaux socionumériques ne s'inscrit pas vraiment dans une communauté de pratique. Ces pratiques ne s'inscrivant pas non plus dans des cercles d'amis, il apparaît que nous nous situons dans une troisième voie dans laquelle la dimension collective (amicale ou d'intérêt) a totalement disparu et dans laquelle l'individu se visibilise à son propre bénéfice individuel. Nous appellerons cette pratique *l'autopromotion*.

Pratiques liées à l'intérêt

Sur Facebook, Christian est inscrit dans plusieurs groupes. Il est inscrit sur le groupe lié à ses études, de laquelle il semblerait qu'il ne voit qu'une forme de réification.

« Ben oui surtout maintenant c'est pratique pour les cours, il y a beaucoup de synthèses sur Facebook donc quand on manque un cours il suffit d'aller sur la page de l'auditoire directement il y a les notes à jour, du cours etc. »

Christian est également inscrit dans le groupe de son équipe sportive.

« Oui on a un groupe de l'équipe mais souvent c'est le groupe même qui nous identifie ou pose une question et identifie plusieurs joueurs pour demander leur avis, ce qu'on en pense et là on peut échanger en commentaires mais bon, c'est public, tout le monde peut le voir. Par exemple là, un joueur [d'une équipe adverse] peut dire « oui je trouve que [l'équipe de Christian] sont faibles sur la défense par exemple » et là un autre défenseur peut dire « oui

en effet » par-ci, par-là mais c'est plus quand même constructif, ce n'est pas pour dire n'importe quoi ou ce genre de trucs. »

À travers ces mots et surtout quand il mobilise l'adjectif de « constructif », Christian semble induire le fait que les membres de ce groupe doivent être capables de rendre de compte de l'objet du groupe lui-même et de pouvoir en mobiliser le répertoire pour faire preuve de légitimité. Bien qu'il n'évoque pas sa propre implication dans le groupe, nous pouvons déduire qu'il s'y engage, au moins de manière périphérique.

Christian fait également partie d'autres communautés.

*« ici il y a le "Louvain Moon ", c'est un truc de simulation des Nations Unies d'ailleurs j'y participe [...] je suis avec eux, parfois on discute, par exemple ici le 2 mars on va encore organiser une simulation sur comment ça se passe aux Nations Unies. Sinon à part ça, je regarde un peu l'AGL pour voir ce qu'ils racontent, il y a la COMAC aussi c'est intéressant. **Et donc tu es inscrit dans ces groupes ?** Ouais mais pas comme membre, on va dire plus comme adhérent du coup... »*

Par ces derniers mots, Christian semble montrer que s'il s'intéresse à ces groupes, il n'y participe pas de manière active. Pourtant, si nous poursuivons un peu plus loin, Christian évoque le fait de commenter les publications et le choix d'interagir ou non avec d'autres personnes du groupe.

*« Euh ouais je peux commenter et donner mon avis, comme là, dernièrement avec l'AGL c'était la marche pour le climat. Moi j'étais pas vraiment convaincu que ça allait marcher et faire changer les choses et tout ça parce qu'en même temps c'est un peu nous-mêmes qui participons aussi avec le mode de vie des jeunes, la pollution un peu du coup c'était un peu marcher pour nous interdire nous-mêmes notre mode de vie et vu que c'est eux qui organisaient [...] **Ok et quand tu postes ce genre de commentaires euh, il y en a d'autres qui répondent ? Tu réponds ?** Oui hein, oui mais j'évite quand même quand je vois que la réponse en face n'est pas... 'fin pas qu'elle a pas un niveau universitaire mais qu'il n'a pas cherché loin, là je réponds pas, parfois on voit que la personne a un bagage derrière et ça, c'est intéressant, de discuter avec elle... »*

Les derniers mots prononcés par Christian montrent qu'il attend de cette communauté qu'elle puisse mobiliser le bon répertoire pour faire preuve de légitimité en tant que membre de la

communauté. S'il ne se considère que comme un adhérent à ce groupe, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il montre un engagement périphérique.

En résumé, Christian utilise un profil Facebook personnel ainsi que plusieurs messageries pour entretenir les relations avec ses amis et sa famille. Mais la plupart du temps, il consacre beaucoup d'énergie à faire de l'autopromotion et à promouvoir sa propre image, à la fois personnelle mais surtout de joueur de foot. Comme nous l'avons vu, cette promotion ne peut pas vraiment être considérée comme un engagement dans une communauté de pratique. Christian est néanmoins membre de différentes communautés d'intérêt auxquelles il s'engage de manière assez périphérique.

3.4.2.3. Conclusion et comparaison intra profils

Après l'analyse des entretiens de Laurie et Christian, nous pouvons constater qu'il n'y a finalement pas beaucoup de liens entre les deux profils.

Ce profil est censé être caractérisé par une production abondante et diversifiée, comme le montrent les résultats de l'enquête quantitative. Or, si c'est le cas pour Christian, ça n'est pas du tout le cas pour Laurie, qui produit uniquement pour son cercle d'amis. En réalisant son entretien, nous avons en effet découvert que Laurie n'a pas interprété les termes « produire » et « partager » comme nous l'entendions et a ainsi coché de nombreux items la rapprochant du profil des producteurs. Selon le récit de ses pratiques, il apparaît qu'elle semble en fait plus proche du profil des lecteurs motivés par l'amitié. Nous verrons si c'est le cas lors de l'analyse des profils d'Alizée et de Florent.

Christian produit et partage beaucoup (voire énormément), surtout pour promouvoir son image de joueur de foot. Il commente également sur plusieurs sujets (foot, études, culture, etc.) Il semble bien illustrer le profil des producteurs issus des résultats quantitatifs du point de vue de la fréquence, mais un peu moins en ce qui concerne la diversité informationnelle : si les commentaires semblent effectivement être produits dans différents domaines, les partages et productions semblent centrés plutôt sur le sport et les anecdotes personnelles.

Le point commun entre Laurie et Christian est qu'ils ne s'engagent que de manière périphérique dans les communautés d'intérêt.

3.4.3. Profil 3 : Les lecteurs motivés par l'actualité et la citoyenneté

3.4.3.1. Jeanne

Pratiques liées à l'amitié

Comme quasiment tous les participants interrogés, Jeanne s'est inscrite sur Facebook en suivant un effet de mode, à la fois dans le but d'entretenir des relations avec ses amis, mais également pour s'exposer aux yeux des autres.

« Parfois, pour communiquer un truc que je ferais maintenant via Messenger, à l'époque, on mettait sur le mur des personnes... Un peu pour montrer que voilà, on avait des amis... genre "Ah oui, tu viens toujours chez moi tout à l'heure ? Je te rappelle..." je mettais ça sur le mur de mes amis quoi et des trucs un peu... c'était vraiment ça ou alors des "je t'aime"... »

Jeanne s'est également inscrite plus tard sur Snapchat, pratiquement pour les mêmes raisons.

« Je me suis inscrite, donc avec cette vieille tablette, au moment où c'était vraiment tout le monde dans l'auditoire et tout, on envoyait des photos et des dessins et c'était marrant. Pfff, je ne sais pas combien de temps je me suis marrée avec ça, mais vraiment pas longtemps. Puis de temps en temps, je rallumais, vraiment pour regarder. »

Cependant, aujourd'hui, elle n'utilise plus Snapchat et utilise Facebook d'une autre manière, car elle ne voit plus l'intérêt d'un tel comportement et elle déplore donc cette exposition de soi.

« Bon, Facebook c'est quand même pratique pour plein de choses, mais ça crée une grosse perte de temps. Et il n'y a pas grand intérêt d'envoyer une photo marrante... D'accord, ça fait rire 2 secondes... Un truc qui te fait rire, tu le partages, c'est bien, tu espères que les autres rigolent, mais, pfff, peut-être qu'ils rigolent, mais ça dure 2 secondes et pfff... je n'y vois pas d'intérêt en fait ! Ça n'est pas une question de lassitude, c'est une question de... En fait, c'est nul. C'est comme tous ces gens qui sont sur Instagram, c'est quelque chose que je ne comprends pas ! [...] il y a des gens qui... en fait, tout ça, c'est beaucoup du voyeurisme ou du "j'ai envie de montrer". »

Jeanne utilise davantage les réseaux socionumériques pour entretenir les liens d'amitiés : elle communique à travers des groupes uniquement constitués d'amis, ou publie sur leur mur.

« J'ai aussi beaucoup de groupes avec des amis où on communique, pas sur Messenger, mais des groupes secrets... »

« Je publie parfois des vidéos marrantes pour souhaiter un bon anniversaire à quelqu'un ou on a fait une vidéo marrante... »

Elle ratifie également les publications de ses amis.

« Je like les photos de profil de mes amis qui sont vraiment bien, les publications de mes amis qui ont du sens par rapport à quelque chose, une problématique ou quoi... »

Entre pratiques liées à l'amitié et pratiques liées à l'intérêt

Dans la dernière citation, Jeanne mentionne le fait qu'elle *like* des publications « *qui ont du sens par rapport à quelque chose* ». Elle sort ainsi d'une sphère liée uniquement à l'amitié et aux relations, pour tenter de discuter de sujets d'intérêt qui l'animent, mais toujours avec sa communauté d'amis. Elle en parle dans la suite de notre entretien.

*« Et qu'est-ce qui fait que tu repartages quelque chose ? Waouh, ça, il faut vraiment que ça me touche à fond, parce que je ne le fais pas souvent. Donc, il faut vraiment que je sois touchée personnellement. Genre, là, une publication de Manille, il n'y a pas longtemps, avec des enfants des rues... j'ai repartagé... mais bon, en fait, c'est horrible... Moi, je ne vais plus jamais repartager parce qu'il n'y a personne qui like... C'est trop triste... je ne comprends pas... tu mets une photo de toi, tu as plein de likes, tu mets un post intéressant, il y a personne qui like... C'est dingue. Mais tout ça, pour moi, c'est nouveau... **Pardon?** Ben, c'est nouveau, le fait que je repartage des trucs intéressants, des choses... Par exemple, la dernière fois, c'était par rapport à la biodiversité, sur le fait qu'on a perdu 60 % des animaux sur terre... Et j'ai 2 likes (rires), purée, c'est vraiment abusé, c'est dingue! J'en ai discuté avec ma coloc' qui me disait "peut-être que les gens lisent, sont intéressés, mais ils ne likent pas". »*

Ce que Jeanne explique et déplore dans cette citation, c'est que ses amis sont uniquement motivés par l'entretien de relations, mais pas (ou peu) par les intérêts qu'elle partage sur des

objets plus spécifiques (l'engagement citoyen, l'écologie, etc.). A la lumière de Lave et Wenger, on pourrait penser que Jeanne tente en réalité de faire communauté avec ses amis sur ces questions spécifiques, en s'engageant mutuellement (elle partage en espérant que ses amis vont réagir), mais malgré tout, ses amis ne semblent pas réagir et s'investir dans cette communauté.

Jeanne a également géré durant une année la page d'un groupe d'action humanitaire, aux côtés d'autres personnes.

« L'année dernière, j'ai fait un clip de notre année, on était un groupe de volontaires de 13 à Manille et j'ai fait un clip qu'on a mis sur notre page Facebook, que j'ai partagé après sur ma page... » [...] « C'est nous qui avons créé la page l'année dernière, pour donner des nouvelles de volontaires, on explique, on met des photos et tout ça [...] Donc j'ai pas tellement posté. Je vois que celui qui gère ça cette année... Nous l'année passée on était trois mais nous trois... Bon, j'ai quand même fait quelques vidéos de ce qu'on faisait... Mais je ne mettais pas des trucs... Ici, je vois qu'il publie quand même pas mal, chaque semaine il met un truc... Nous c'était de temps en temps une photo ou une vidéo mais c'était moins. »

L'objectif de cette page est à la fois de donner des nouvelles du groupe aux proches et d'informer sur l'action qui est faite. Nous nous situons donc entre les pratiques liées aux relations et les pratiques liées à l'intérêt. Dans cet extrait, Jeanne parle beaucoup des formes de réification qu'elle s'est engagée à produire à travers la page (les vidéos, les photos, etc.), mais elle n'évoque jamais le public de la page, ou les membres de la communauté dans laquelle elle s'implique. Elle se compare en outre à l'auteur de la page de l'année suivante, qui produit d'après elle plus régulièrement. À travers les paroles de Jeanne, il nous semble que sa participation n'est pas pleine, au sens de Lave et Wenger, vu l'absence d'engagement mutuel.

Dans ce cas-ci, nous nous situons encore dans une pratique dans laquelle la dimension d'engagement mutuel vis-à-vis d'un cercle social (qu'il soit lié à l'amitié ou à l'intérêt) semble avoir disparu. Nous pourrions évoquer que cette pratique se rapproche de celle d'*autopromotion* de Christian. Toutefois, les motivations de Jeanne diffèrent ici de celles de Christian : elle ne publie pas pour son bénéfice personnel vers un public le plus large possible, mais bien parce qu'elle s'est engagée, au sein de la communauté, à avoir ce rôle et à opérer cette tâche. Nous pouvons donc simplement avancer qu'elle observe une position de participante périphérique, bien qu'un rôle lui ait été attribué.

Pratiques liées à l'intérêt

Jeanne lit beaucoup d'articles qui concernent l'écologie, les questions migratoires, les relations Nord-Sud et l'engagement humanitaire. Comme nous venons de le voir, Jeanne partage les articles qu'elle trouve les plus intéressants avec ses amis, mais elle cache aussi une partie de ce qu'elle lit (et qui ne rejoint pas son opinion) à cette même communauté. Elle réagit toutefois à ces articles.

« Et du coup, je n'aime pas trop liker, parce que je n'ai pas envie que mes amis Facebook voient qu'à chaque fois, je like, ou que je mette un truc fâché ou quoi... enfin, je n'ai pas envie qu'ils sachent tout le temps ce que je lis... Donc, ce que je fais, c'est que je lis les commentaires... Enfin, dans tous les cas, je lis les commentaires parce que je trouve ça marrant et intéressant, de voir la réaction des gens, même si parfois c'est à pleurer mais... Et les commentaires qui ont vraiment du sens et qui sont de mon avis, alors je les like. »

En ratifiant les personnes qui rejoignent sa propre opinion, Jeanne montre comment elle s'engage, de manière très périphérique, à ces communautés de discussion sur l'actualité : en s'identifiant à ces personnes, elle leur apporte à la fois de la légitimité à participer au débat et s'engage elle-même mutuellement.

Jeanne est également inscrite à de nombreux groupes ou pages au sein de différentes communautés de pratique.

Tout d'abord, elle est administratrice de deux pages de communautés chrétiennes.

*« J'en ai une c'est... En fait, c'est deux trucs chrétiens. Une, c'est une communauté chrétienne, c'est le truc des jeunes, donc on est pas mal d'admins, parce que c'est une grosse page, il y a plein d'évènements, donc c'est une bonne manière de communiquer. On est une dizaine d'admins, je ne sais pas du tout pourquoi je suis admin, il y a 1700 personnes qui likent. **Et donc qu'est-ce que tu y fais en tant qu'admin ?** Ben en soi, moi, honnêtement, je n'y fais pas grand-chose... Parfois je lis les messages qu'on nous envoie et je réponds... mouais... [...] Et donc l'autre page, c'est aussi un truc chrétien, c'est un groupe, mais en fait c'était à Louvain-la-Neuve et je n'y suis plus, mais c'était un groupe de prière de Louvain-la-Neuve et aussi, pareil, c'est pour surtout de la communication. **Et là, pareil, tu es admin ?***

Oui, mais là il faut... En fait, c'est quand même utile dans certains cas... Genre, l'autre jour, j'ai quand-même publié avec la page, par rapport au même groupe mais à Bruxelles, du coup, j'ai publié sur le truc de Louvain-la-Neuve : " ha, si vous cherchez un groupe de ce type à Bruxelles..." Donc c'est quand même utile d'avoir cette page et en soi, ce sont des amis qui gèrent, donc c'est pas grave si je suis aussi dedans, mais je n'ai jamais fait grand-chose sur cette page-là. [...] Moui, en fait, le groupe de prière, c'est une plus petite page, l'autre est plus une grosse page. Sur la grosse page, j'ose pas, c'est quand même une grosse page et ça me fait peur d'écrire un truc...»

Comme pour la page de Manille, Jeanne évoque les formes de réification de la page (« c'est surtout de la communication »), mais parle également, en les comparant sur base de leur nombre d'abonnés, de ce qu'elle ose faire ou non, en tant que membre de la communauté. Ainsi, sur la « plus petite page », elle ose publier des posts, tandis que sur la « plus grosse page », elle ne fait que répondre aux messages privés si d'autres ne l'ont pas fait, mais n'ose pas publier ou commenter aux yeux de tous. Elle émet le même genre de remarque sur les groupes qu'elle a fréquentés durant ses études.

« Au moment-même quand on faisait nos études c'était beaucoup d'échanges de cours et des trucs et des questions... alors qu'on n'était pas beaucoup, c'était [la haute école que Jeanne a fréquentée] ... Donc on était... Oui, du coup, peut-être que ça nous mettait plus à l'aise pour publier parce que j'ai été aussi à l'unif avant et là c'était des énormes groupes Facebook et alors c'était différent, mais là, on était combien ? 15, je crois... »

A la suite de ses études, Jeanne s'inscrit également dans un groupe d'échange sur la matière qu'elle enseigne.

*« un beaucoup plus intéressant qui est "enseignants de sciences, échange de cours" et là, on est 1700 dessus... Et là, c'est vraiment que des échanges de cours [...] Il y a une entraide de dingue au niveau des profs. Ça, c'est vraiment cool... Parce que bon, les gens pourraient se dire « non, c'est moi qui ai travaillé, c'est moi qui ai payé tel correctif » et ne pas donner, mais là, ce n'est pas du tout le cas. **Tu es dans ce groupe, tu partages des choses ?** Oh, non, moi je suis trop débutante pour partager quoi que ce soit... Moi, je choppe des cours... Je partageais beaucoup quand j'étais à l'unif ou en haute école... **Dans ce groupe-là ?** Non, non, non... dans d'autres groupes... Mais, dans ce groupe d'échange de cours... non, je ne peux rien partager, je suis moi-même en train de faire mes propres cours. »*

Par ces mots, Jeanne exprime l'importance de l'engagement mutuel au sein du groupe et elle montre comment les *oldtimers* publient leurs cours et leurs correctifs tandis qu'elle n'ose pas encore le faire car elle est trop débutante. Elle sous-entend donc qu'elle n'a pas encore acquis la légitimité ni l'expérience pour parler de l'objet dont il est question (le cours de sciences). Elle ne sait donc, au sens de Lave et Wenger, rendre compte pleinement de l'objet de la communauté ou utiliser le bon répertoire. Cependant, elle participe de manière périphérique, en observant les actions des autres et en se procurant les documents écrits par les membres de la communauté.

Jeanne fait également partie de groupes dont les objectifs sont l'aide à autrui (personnes âgées, prisonniers, enfants migrants). De nouveau, elle voit en ces groupes une forme de réification et d'organisation, mais on peut également distinguer une forme d'engagement mutuel au sein du troisième groupe dont elle parle.

*« Il y a aussi des groupes de choses qu'on fait, genre, par exemple, ici, mais ça c'est pas moi qui l'ai créé, ce sont des amis qui aiment bien aller visiter des personnes âgées à Louvain-la-Neuve et ils ont créé un groupe et alors à chaque fois ils disent "ha, on va voir les vieux à 14h", les groupes c'est beaucoup pour communiquer en fait. [...] Et les groupes de mes amis, comme je te disais, j'ai parlé des vieux, mais il y a aussi, comme celui des maraudes, j'ai un groupe... enfin, en fait, j'ai aussi un groupe de visites de prison, en fait j'ai des amis très engagés (rire) et du coup dans ce groupe je ne connais pas tout le monde parce que c'est des amis qui invitent des amis et au final on est blindé dedans... [...] ce sont des choses genre "qui vient ?", "qui veut venir ?", "telle date", c'est quasiment que ça... Les maraudes, c'est aussi ça. Ces trois groupes-là, typiquement, c'est vraiment que ça. [...] **Et dans le groupe des réfugiés, qu'est-ce que tu y fais ?** Là, c'est aussi clairement de la communication et là je commente beaucoup... C'est "qui veut animer" en fait, c'est des animations pour les enfants, donc "qui veut animer tel jour" et voilà... [...] Oui et il y a aussi les débriefings, parce qu'à chaque fois on doit faire un débriefing qu'on poste sur le groupe, donc ça aussi je fais, je poste mes débriefings [...] on discute 10 min après l'anim', ce qui a bien été et ce qui a moins bien été. Je me rappelle, mais je note sur mon téléphone et puis, euh... Je le retape sur Word au propre avec des belles phrases et puis je le publie sur Facebook sur le groupe. »*

À travers cet extrait, on sent que les deux premiers groupes sont décrits en termes de réification (on ne parle pas tellement de l'objet en particulier – les visites de prisonniers ou de personnes âgées – mais on les organise). En revanche, pour le troisième groupe, quand Jeanne évoque le fait de remettre au propre et de faire des belles phrases, on pourrait se dire, un peu à l'image du

chercheur qui prépare sa présentation dans sa chambre d'hôtel, que Jeanne pense à la fois à l'objet et au répertoire des membres de la communauté et fait ainsi preuve d'une part d'engagement mutuel.

Enfin, Jeanne parle également d'un groupe de folklore étudiant dans lequel elle n'est plus du tout active.

*« En fait, c'est trop bizarre parce que tu pars de Louvain et puis finalement, là-bas, ça continue, surtout les groupes de cercle, ça peut être d'autres gens, plutôt que l'évolution du cercle... il y a d'autres gens qui vont et donc... Et je reste dessus parce que je trouve ça marrant de voir les publications et toi, tu as complètement changé de vie et finalement la vie continue, mais tu as toujours les publications du cercle et les soirées et ça, ça me fait rire. Voilà. C'est plutôt ça. **C'est une question de nostalgie ?** Non, je ne suis pas nostalgique, c'est de voir que finalement, il n'y a rien qui change, c'est très bizarre comme sensation. En fait, c'est mon évolution, pas l'évolution du cercle. »*

Jeanne explique ici en partie comment elle est sortie de cette communauté : nous pouvons supposer qu'en entrant dans la vie active, Jeanne s'est désintéressée de l'objet de cette communauté (les sorties sur le campus) et qu'elle n'utilise plus vraiment le répertoire de cette communauté. Néanmoins, elle continue à suivre le groupe, en éprouvant un certain détachement.

En résumé, si Jeanne s'est tout d'abord inscrite sur les réseaux socionumériques pour suivre la mode et s'exposer, elle les utilise aujourd'hui pour entretenir ses relations d'amitié, pour lire et partager sur des questions d'actualité et pour suivre différents groupes. Au sein de ces groupes, elle voit souvent une manière de réifier une activité et évoque la taille du groupe comme critère d'engagement (si le groupe comporte un trop grand nombre d'abonnés, elle n'ose pas y produire), mais elle s'engage également de manière plus active dans certains groupes (par exemple, dans celui des enfants réfugiés).

3.4.3.2. Sarah

Pratiques liées à l'amitié

Sarah s'est inscrite sur Facebook en secondaire, pour suivre ses amis et s'exposer.

« Si on remonte dans mon fil d'actualités Facebook, on peut voir que même s'il y en a certains que j'ai supprimés, je postais pas mal de statuts, parfois assez inutiles. Je pense que je faisais ça parce que la majorité des gens le faisaient aussi, après ma journée à l'école, je faisais un petit statut. J'aimais bien aussi poster 2-3 photos de ce que j'avais fait pendant la journée. »

Mais en entrant dans les études supérieures, elle produit beaucoup moins et préfère poster quelques photos pour donner des nouvelles à ses amis.

« je postais de façon plus sporadique en tout cas et principalement des journées passées avec mes amis ou rarement des selfies ou des photos de ma nourriture ou quoi que ce soit, ça très rarement. Si j'ai pris des photos une journée, je les postais pour que les autres puissent y avoir accès aussi. »

Cependant, elle s'est inscrite sur Snapchat, où elle opérait quasiment les mêmes pratiques que sur Facebook à ses débuts, c'est-à-dire s'exposer à ses amis et rire ensemble.

« Snapchat, c'est dans les environs de sa création. J'utilisais beaucoup à l'université. Principalement pour envoyer, il y avait pas de filtres à ce moment-là, mais juste pour envoyer une photo marrante et j'en envoyais à mon avis quand même pas mal par jour mais je ne sais plus, je vais dire que j'étais à 20 par jour à ce moment-là »

En revanche, sur Facebook, Sarah ne s'expose plus du tout actuellement.

« Sinon, j'ai quasiment pas d'album, je ne fais pas d'album, je ne partage pas mes photos de vacances ou quoi que ce soit. Même mes amis ne peuvent pas voir, on peut simplement voir les amis qu'on a en commun et ils ne peuvent pas voir les photos dans lesquelles je suis identifiée. »

Sarah utilise en particulier Facebook pour entretenir les relations avec des amis, c'est une manière de communiquer avec eux.

« Maintenant, quels groupes ? J'ai un groupe avec mes collègues [du magazine pour lequel je travaille]. Là, on s'échange des bons plans mais pas spécialement en lien avec le boulot. D'un côté avec mes collègues, ça reste des copines donc on s'échange des choses. »

Elle ratifie également les publications de ses amis.

« Je clique pas mal si j'ai des copains qui ont publié une photo que je trouve sympa. Je pose facilement un petit like, c'est assez sympa. »

Entre pratiques liées à l'amitié et pratiques liées à l'intérêt

Aujourd'hui, Sarah est chroniqueuse pour le compte de différents médias. À ce titre, elle utilise les plateformes Instagram et Facebook de manière différente selon le public à qui elle s'adresse. Elle réserve les pratiques sur Facebook pour prendre et donner des nouvelles à ses amis et à ses proches, tandis qu'elle utilise Instagram pour poster vers une communauté d'abonnés plus large.

« Je ne voulais pas ouvrir mon profil Facebook à tout le monde, je voulais pas accepter, parce qu'à partir du moment où je suis passée à la télévision, il y avait beaucoup de gens qui me rajoutaient sur Facebook mais ça, c'était hors de question que je les accepte. Donc je me suis dit : " Au final sur Instagram, je vais juste publier des photos pas spécialement de mes amis ou de ma vie privée, fin je boucle assez fort ça et je vais juste publier des photos qui sont en rapport avec des chroniques ou avec la radio ou la télévision". Et là, je l'ai mis en mode public et comme ça, les gens qui me demandaient en ami, je pouvais les rediriger gentiment vers la page Instagram et s'ils n'utilisaient pas la page Instagram, tant pis pour eux ! »

Mais cela ne lui empêche pas de poster au sujet de ses chroniques à l'attention de ses amis.

*« Et je poste aussi assez régulièrement des stories en lien avec la chronique qui paraît le jour d'après. Donc si par exemple j'ai été tester de la boxe et que je vais être en plateau le mardi, alors le lundi, je poste le soir une petite story en disant : " Retrouvez-moi sur [cette émission] !" **Et donc, pourquoi tu fais ça ?** Ça, c'est encore pour prévenir les gens parce qu'il y a pas mal de personnes qui aiment bien, principalement dans mes amis, savoir ce que je fais et qui aiment bien être un peu au courant parce que j'ai beaucoup d'amis qui ne regardent pas la télé ou qui n'écoutent pas la radio. Ils apprécient être au courant de ce que j'ai fait et de ce que je vais faire. **Donc, pour tenir au courant tes amis ?** Oui ! Principalement et éventuellement je sais qu'il y a des gens sur Instagram que je ne connais pas spécialement qui me suivent, donc là aussi comme ça eux sont au courant. »*

Dans cet extrait, Sarah décrit le partage d'un intérêt à travers sa chronique. Mais puisque la chronique en question recouvre, de semaine en semaine, différents intérêts (différents sports, tests, etc.), nous pouvons nous questionner si cela relève de la communauté d'intérêt. Il semblerait également que Sarah diffuse cette pratique vers deux communautés différentes, avec des intentions quelque peu différentes : vers sa communauté d'amis, dans un souci de donner de ses nouvelles, car ils aiment savoir ce qu'elle fait. En s'exposant de la sorte, elle entretient donc les relations. Mais elle diffuse également aux abonnés de son compte public qu'elle ne connaît pas et qui semblent plutôt faire partie d'une communauté constituée autour des médias et des émissions dans lesquelles elle intervient, plutôt que d'une communauté d'intérêts en tant que telle.

Elle tente donc de créer une communauté d'abonnés pour les émissions ou médias pour lesquels elle travaille et essaie d'attirer le public à regarder et à *liker* ses publications. À ce titre, elle utilise davantage Instagram que Facebook.

« Et puis au moment où j'ai commencé à m'intéresser aux médias et que j'ai commencé à travailler là-bas, je me suis rendue compte qu'en fait Instagram, c'était vraiment une communauté qui peut te faire grandir avec des hashtags, etc. Donc j'ai passé mon profil en mode public et j'ai posté des photos en lien avec ce que je faisais, en lien avec [un des médias pour lesquels elle travaille], parce que je me suis rendue compte que vraiment beaucoup de gens utilisaient ça et que c'était intéressant aussi et que je préférais en fait ça. »

Sarah démontre par cet extrait qu'elle connaît le répertoire général de la communauté Instagram et que ce répertoire est plus adapté à la communication qu'elle veut opérer au sein de sa communauté. Pour attirer l'attention du public, Sarah tente d'adapter une tonalité humoristique à ses publications.

« Je pense que la seule stratégie c'est de faire un peu rire les gens, pas de juste faire un selfie. Je déteste les selfies donc pas juste un selfie de moi [dans le studio où je travaille] avec un micro à côté. L'exemple typique ; j'ai travaillé vendredi et sur l'émission on avait posté une photo de l'équipe. Je l'ai repostée (on peut mettre de l'émotion dans les statuts) en mettant "soutiens les travailleurs du 2 novembre" parce que je travaillais le 2 novembre et que tout le monde ne faisait pas le pont. J'aime bien trouver des trucs un peu marrants. Typiquement quand je faisais des reportages sur Pairi Daiza, j'avais fait un test sur les différentes crottes de Pairi Daiza. Je pense que j'avais mis que je n'aurais jamais pu imaginer parler de crottes

à la télé nationale [...] Voilà, toutes des choses du genre et je pense que c'est parce que ça correspond à ma personnalité aussi de faire un peu rire les gens. »

Dans cette stratégie, Sarah montre en réalité comment elle tente de trouver un répertoire commun. En effet, elle ne veut pas uniquement se mettre en avant (elle ne poste pas de selfies, elle n'aime pas ça), mais essaie de trouver une anecdote, quelques mots par lesquels elle tente de rallier les abonnés qui la suivent.

En somme, Sarah diffuse les productions qui concernent ses chroniques vers un très large public (c'est particulièrement le cas sur Instagram). La dimension communautaire semble ici avoir disparu, bien que Sarah tente d'attirer les traces de ratification et les partages en adaptant au mieux son répertoire, sa communication. Nous pouvons rapprocher ces pratiques de pratiques d'*autopromotion*, décrites par Christian. En effet, bien que les motivations de Sarah soient à la fois de donner des nouvelles à ses amis et de relayer les chroniques pour le compte des émissions ou magazines pour lesquels elle travaille, c'est également à son propre bénéfice qu'elle le fait. Elle s'expose de ce fait à un large public et reçoit, par exemple des vêtements de la part de sponsors.

« On me donne aussi des vêtements. Donc là, je vais mettre une photo avec les fringues et mettre leur hashtag quand je suis en plateau. Comme ça, c'est un peu le deal avec la marque. »

Pratiques liées à l'intérêt

En tant que chroniqueuse, Sarah relaie ses chroniques sur les réseaux sociaux et s'intéresse également à l'actualité en général et à ce que fait la concurrence.

« Maintenant, j'utilise surtout les réseaux sociaux déjà parce que comme j'ai une certaine visibilité avec mes émissions, ça ne nous est pas imposé mais c'est une partie de notre travail aussi de faire connaître les émissions dans lesquelles on travaille, de relayer des choses en lien avec [les médias avec lesquels je travaille]. Et puis aussi, je suis abonnée à beaucoup de médias et donc je regarde pas mal les actualités aussi via ça. Pour voir un peu aussi, comme je travaille en marketing aussi [...] Je regarde aussi pas mal ce que les autres concurrents comme [des médias de presse magazine concurrents] publient aussi et les autres médias, pour voir un peu comment ils les tournent et c'est pour ça que ça m'intéresse

aussi d'un petit peu voir comment c'est tourné. J'aime bien comparer les différents médias même si c'est pour mon usage personnel. »

Sarah se considère également comme membre de la communauté professionnelle qui concerne les médias et le marketing. En effet, elle suit l'actualité et plus particulièrement les articles ou chroniques des médias concurrents, afin de voir, comprendre et apprendre les répertoires utilisés (« comment ils le tournent »). Sarah est également inscrite à la plateforme Slack (qui n'est pas vraiment un réseau social), où elle fait partie d'une communauté de pratique de collègues.

« Maintenant on utilise Slack et là, c'est vraiment pour poster des idées d'articles, des choses en lien avec soit ce que je veux faire pour trouver des liens en marketing avec le contenu rédactionnel, discuter avec mes collègues, parce que toutes mes collègues je ne les ai pas spécialement sur Facebook ou sur Instagram. Et principalement en marketing, pas tout le monde, donc c'est vraiment le réseau pour pouvoir donner des idées et discuter sans devoir passer par les mails. »

Au sein de cette communauté, elle poste des idées et cherche des conseils auprès de marqueteurs ou de collègues pour rédiger des contenus. Malgré le peu d'informations récoltées sur sa pratique sur cette plateforme, nous pouvons penser que Sarah s'y engage plus que de manière périphérique (même si on ne peut pas affirmer qu'elle s'y engage pleinement).

Les pratiques de Sarah en tant que chroniqueuse reflètent certaines pratiques qu'elle a pu avoir par le passé, notamment dans la gestion des pages de kots à projets ou de cercle étudiants, pour lesquelles elle était responsable et publiait des informations à destination des abonnés de la page, tout en s'entretenant avec le comité sur les idées à partager à travers un groupe privé.

« On avait une page du kot à projet, pareil pour la régionale. Parce que j'étais fort active en tant qu'étudiante. J'étais responsable de créer les événements et d'inviter des gens mais aussi poster nos photos, voir que la page était un peu alimentée, que les gens la likaient, etc. »

« [...] on organisait des choses, là tout le monde avait sa fonction et on mettait des feedbacks, des briefings, tout ce qui était organisation, tout ce qui était production de choses. Tout ça, on mettait sur les groupes à ce moment-là mais maintenant plus du tout. »

On peut sentir à la fois l'engagement mutuel (Sarah est consciente que chacun a sa fonction et qu'elle aussi a un rôle à jouer dans la communauté) et la production de réifications à travers le groupe privé et la page publique. Au vu de ces témoignages, nous pouvons affirmer que Sarah s'est engagée pleinement à faire vivre cette page.

Aujourd'hui, Sarah s'implique également de manière périphérique à-dans des communautés ou à l'égard de pages qui concernent le voyage.

« Par exemple, je suis sur un groupe qui s'appelle "L'herbe est plus verte ailleurs" [...] C'est un groupe où les gens donnent des conseils sur ce qu'ils ont fait, ce qu'ils trouvent sympa, les bons plans etc. Par exemple, je vois parfois des gens qui postent : "Est-ce que vous avez une idée de week-end à 2h de Bruxelles ?". Donc c'est vraiment des chouettes choses parce qu'après je m'en inspire. Quand il y a des gens qui envoient un lien ou quoi que ce soit je le garde dans mes favoris. Là je suis partie pendant 10 jours faire de la randonnée à Ténériffe. J'ai vraiment tapé "Ténériffe" et regardé un peu tout ce qu'il y avait. J'ai été en Grèce aussi récemment et j'avais regardé un petit peu. J'aime bien voir les attrape-touristes via ce groupe-là parce qu'en général ce sont des gens qui correspondent plus ou moins à ma tranche d'âge et qui ont plus ou moins le même avis que moi sur le voyage (je ne dis pas que tout le monde a un bon avis). »

Si elle ne semble pas produire au sein de ces communautés, Sarah affirme qu'elle suit avec attention certains sujets (en produisant des recherches spécifiques) et en particulier, lorsqu'elle s'apprête à voyager. Lorsqu'elle parle des personnes qui composent la communauté, on peut voir à quel point elle fait preuve d'engagement mutuel en s'identifiant à ces personnes (« *des gens qui correspondent à ma tranche d'âge et qui ont le même avis que moi* »).

Sarah s'engage aussi de manière périphérique (voire très périphérique) à des groupes qui concernent l'actualité et la citoyenneté.

« Sur Facebook, je suis Bruxelles environnement parce que j'aime bien être au courant des actions que Bruxelles environnement fait. Ou alors il y a une page Facebook que je suis mais je ne sais plus comment elle s'appelle... C'est un bruxellois pas content qui fait des récoltes de mégots etc. [...] C'est aussi principalement via Facebook que je me mets au courant de cela en voyant les différents événements. C'est plutôt tout ce qui est relié à l'activisme. Je regarde un peu ce qu'il se fait sur Facebook et c'est comme ça que je suis un peu au courant

des évènements ou quoi que ce soit. Je ne suis pas intégrée dans un mouvement ou quoi. Je reste assez neutre vis-à-vis de ça. Par exemple, je suis aussi abonnée à la page de Greenpeace. Je regarde leurs notifications, s'ils lancent des nouvelles actions, ou autre. Ce sont des sujets qui m'intéressent mais je ne vais pas dire pour autant que je suis très active dans ce monde-là. »

Si elle s'intéresse au sujet ou à l'action dont le groupe ou la page traite, Sarah affirme elle-même qu'elle n'est pas active. De la même manière, Sarah s'est intéressée aux élections : elle a porté une plus grande attention aux articles et aux pages à ce sujet, sans s'engager en tant que membre de ces communautés.

« Je me suis intéressée aux différents mouvements et j'ai regardé leur programme. J'ai aussi regardé la page Facebook des différents acteurs et ce qu'ils publiaient sur leur page officielle parce que je trouve que c'est quand même parfois un peu révélateur. Je m'y suis principalement intéressée comme ça. J'avais aussi différents articles qui arrivaient de mises à jour qu'on reçoit sur Le Soir etc. C'est principalement comme ça que j'avais des infos et qu'à chaque fois que je voyais un article, par exemple de la RTBF, qui parlait des élections je me disais : "Ah oui au fait c'est bientôt les élections, ce serait bien que tu te renseignes un petit peu !" C'est vraiment un petit boost pour me renseigner. »

En résumé : Aujourd'hui, Sarah utilise les réseaux socionumériques à la fois pour prendre des nouvelles et entretenir les relations avec ses amis. Elle s'implique de manière assez active pour faire de l'*autopromotion* et diffuser ses productions en tant que chroniqueuse, à la fois à son cercle d'amis mais également à sa communauté d'abonnés. Elle s'engage de manière pleine dans les communautés de pratique de son domaine professionnel qui concerne les médias et également de manière un peu plus périphérique dans des groupes qui traitent de voyage, mais également dans des groupes ou des pages qui portent sur l'actualité ou la citoyenneté.

3.4.3.3. Conclusion et comparaison intra-profils

Jeanne et Sarah se sont toutes les deux engagées en tant que membre dans des communautés de pratique (étudiante, professionnelle, religieuse ou citoyenne) dans lesquelles elles ont (ou ont eu) un rôle et une participation assez centraux. Elles sont également toutes deux intéressées par l'actualité et la citoyenneté. Elles ne publient ou ne repartagent que des publications qu'elles trouvent pertinentes. Cependant, là où Jeanne partage des choses qui l'intéressent dans le but de sensibiliser ses amis, Sarah opère 2 pratiques différentes : elle partage des publications qui la

concernent spécifiquement (ses chroniques) à un public d'abonnés plus large et partage également sur des sujets qui concernent la construction médiatique de ses chroniques, les idées pour faire plus de vues avec la communauté de ses collègues et des professionnels des médias.

Elles émettent un avis parfois critique sur l'emploi des réseaux socionumériques et notamment sur les pratiques de certaines personnes liées à l'exposition de soi.

Jeanne se déclare faible usagère. Pourtant elle partage et produit des publications et des commentaires, en tant que membre d'une communauté, en tant que collègue et en tant qu'amie.

Sarah est chroniqueuse et produit donc plus que Jeanne et sur plus de plateformes, mais principalement sur un nombre restreint de sujets (sport, lifestyle). Son objectif est donc de visibiliser ses propres chroniques. Pour ce faire, elle adopte un langage et utilise des plateformes qu'elle a appris à utiliser au sein de la communauté de pratique de son domaine professionnel qui concerne les médias et le marketing.

Jeanne, de son côté, n'est pas motivée à visibiliser ce qu'elle produit, elle cherche même à cacher certaines actualités qu'elle lit.

3.4.4. Profil 4 : les lecteurs motivés par l'amitié

3.4.4.1. Florent

Pratiques liées à l'amitié :

Au début de ses études secondaires, Florent s'est inscrit sur Facebook pour pouvoir parler et rire avec ses amis.

« On commence à avoir des amis avec qui on veut parler un peu plus ou avoir en tout cas des contacts un peu plus qu'avec l'école, donc je crois que ça a été là que j'ai vraiment commencé à m'inscrire sur Facebook, pour pouvoir parler après les cours avec des amis, de tout et de rien et surtout pour rigoler au final. »

Il utilise également la messagerie Skype, pour passer des appels avec deux ou trois de ses amis.

« Skype pour dire de vraiment pouvoir parler en fait et de jouer en même temps, de pouvoir parler, et, enfin, voilà, il y en avait un qui lisait, un autre qui faisait ses devoirs ou quoi que

ce soit, ben en fait juste pour dire d'être ensemble en fait et de parler si jamais à un moment... »

Cette pratique peut vraiment être mise en parallèle avec le *Hanging out* décrit par Ito et ses collègues : en effet, Florent et ses amis s'appellent et font chacun des choses de leur côté. Ils ne se parlent pas en permanence mais ils sont connectés « *si jamais à un moment...* ».

Florent s'est aussi inscrit sur Snapchat, également dans le but de rigoler avec ses amis.

« Alors Snapchat, ça, ça fait depuis mes secondaires ou alors au fait, on a commencé à rigoler avec les amis et les fameux filtres Snapchat. Au final, c'était bien marrant, ou juste quand on voulait juste envoyer une photo, brève, ou qu'on voyait quelque chose qu'on trouvait marrant, etc. [...] Voilà, c'est vrai que même maintenant, des amis, je reçois encore souvent des snaps et j'en envoie encore souvent aussi, quand on voit des trucs un petit peu loufoques ou qui nous font bien rire, ou même juste pour dire que voilà, ils sont contents d'aller au cinéma ou des choses un peu... voilà, ça c'est plus entre amis. »

Aujourd'hui, les pratiques principales de Florent concernent l'amitié et l'entretien de celle-ci, l'envoi de signaux à ses amis au sujet de moments qu'il a apprécié.

« Enfin, voilà, je ne m'étais pas trop sur les réseaux sociaux, mais c'est vrai que de temps en temps, je mets une photo si j'ai passé un bon moment avec 4-5 amis et qu'on a fait une super soirée et que c'était génial, je me dis « bon aller, je mets une photo, je les remercie pour la soirée et je dis « on se refait bientôt » et puis voilà quoi. »

« Aussi, si ma sœur met une photo, je vais d'office mettre un like. Voilà, les personnes à qui je tiens énormément et avec qui je suis fort proche, je vais vite montrer, vite mettre un like pour montrer... C'est peut-être con à dire, mais pour montrer un peu que je les suis et que voilà. Et ici ma sœur elle a mis un message sur Facebook "je vais me marier d'ici un mois et demi", forcément, je vais aimer pour montrer l'intérêt que j'ai, parce que voilà, forcément. C'est pour montrer que je les suis dans leurs actualités et dire que je suis là, faire « coucou ». Donc voilà, c'est beaucoup ça. »

De même, Florent ne partage pas beaucoup, mais il lui arrive de repartager des publications pour ses amis.

« Je ne repartage pas énormément, c'est plus pour rendre des services, voilà, récemment, j'ai une amie qui est en haute école et qui a fini ses deux ans à Bruxelles et qui devait passer à Louvain-la-Neuve et elle ne trouvait pas de kot à Louvain-la-Neuve et donc voilà, elle a mis des annonces et j'ai repartagé aussi pour dire... »

Florent parle également sur la messagerie, il préfère d'ailleurs dire les choses en privé plutôt que de les diffuser publiquement et que cela n'intéresse personne (il désapprouve ainsi la surexposition de soi).

« Mais si c'est pour envoyer une photo à des personnes bien spécifiques, je préfère envoyer une photo à des personnes où je vais me dire "eux ça va les intéresser", ou alors ça va me faire penser à eux et je vais leur envoyer pour les faire sourire, plutôt que de poster quelque chose que tout le monde va voir et dont en fait, la plupart s'en foutent. »

Même les pratiques de réception de Florent sont souvent conditionnées par ses amis.

« Après, en fonction aussi, si j'ai des amis qui sont très proches et qui commencent à publier quelque chose, je vais me dire « tiens, pourquoi elle a publié ça ? » et je vais aller voir ce qu'elle a publié pour voir un peu, quoi. »

Les pratiques de Florent sont à ce point tournées vers l'amitié, qu'il évoque le fait que si ses amis se désinscrivent des réseaux socionumériques, il ne voit plus l'intérêt d'y être lui-même.

« Ça a vraiment tourné en fonction de mes fréquentations... Peut-être qu'en rhéto je... Enfin, les gens avec qui je trainais étaient moins sur Facebook donc c'est vrai qu'en Rhéto j'étais beaucoup moins sur Facebook aussi en fait, parce que voilà, si eux sont pas sur Facebook, ben je ne peux pas leur parler vu qu'ils ne sont pas dessus... Ou voilà, il n'y avait pas grand intérêt à aller sur Facebook et le seul intérêt de dire de publier des choses sur ma vie, je trouve que ce n'est pas assez intéressant... Donc c'est vraiment plus pour parler avec mes amis et c'est vrai qu'ils ne sont pas dessus... Maintenant, si tous mes amis décident de partir de Facebook, je ne vais sûrement pas rester sur Facebook par la suite. »

Pratiques liées à l'intérêt

Sur la messagerie Skype, les pratiques de Florent et de ses amis ont évolué. En effet, du mode « Hanging out », Florent et ses amis sont passés à une pratique plus liée à un intérêt commun, le jeu vidéo.

« Puis après ça, j'ai eu ma période adolescente, avec les jeux vidéo, énormément et donc, ben, pareil, là ça a été beaucoup les appels, mais là on jouait vraiment ensemble, on était au même, enfin, on faisait la même chose, donc on parlait de la même chose, on jouait aux jeux de guerre, comme Battlefield, Call off Duty,... »

Dans cet extrait, quand Florent affirme « on jouait et on parlait de la même chose », il montre en effet que cette petite communauté de pratique se réunissait et rendait compte du même objet. Cependant, cette pratique n'a pas perduré et aujourd'hui, Florent ne joue pratiquement plus aux jeux vidéo.

Depuis le début de ses études supérieures, Florent s'est inscrit dans le groupe de sa classe, qu'il décrit comme un important moyen de réification d'informations au sujet des matières apprises ou d'organisation scolaire.

« Puis vers la fin des secondaires et le début des supérieures, c'est plus vraiment pour parler, c'est plus beaucoup pour échanger des informations, au niveau de tout ce qui est cours et changements, etc. Il y a vraiment le grand groupe de notre classe où toutes les informations circulent dès qu'il y a un professeur qui a une demande à faire, un mot à faire passer, limite y'a même des cours qu'on met sur le groupe Facebook donc en fait, c'est vraiment lié... en attendant que la plateforme de l'école soit vraiment efficace, le Facebook fait office de plateforme où on a nos cours, on a nos informations, c'est un petit groupe d'entraide... »

Florent s'intéresse à ses études et à son futur métier, dans le milieu de la médecine, il est d'ailleurs inscrit à des groupes plus professionnels, dans lesquels sa participation est périphérique.

« Oui, alors il y a des groupes qui se veulent plus professionnels et dire "voilà, il y a ça qui a été fait dans tel endroit, on a vu telle technologie aux Etats-Unis, pourquoi ne pas la ramener chez nous ?" [...] Je consulte et parfois je partage les publications de ce groupe-là

dans le groupe plus privé de mes études, des étudiants. Si je vois une telle technique de manutention sur ce groupe de pros et qu'on ne l'a pas vue, je vais partager et dire "tiens, ce serait pas mal pour le prochain cours d'en parler à la prof, voir si elle connaît, voir ce qu'elle peut en dire" et pourquoi pas, à ce moment-là, voir avec les professeurs, puisque c'est un milieu qui bouge énormément, voir si le professeur ça l'intéresse de faire des recherches là-dessus, de voir si on peut se pencher là-dessus et donc c'est à creuser à ce moment-là dans le milieu de l'école. »

À travers cet extrait, on voit comment Florent s'intéresse aux actualités médicales et comment il peut ainsi partager les informations au groupe de sa classe. Le groupe Facebook de la classe n'est, dès lors, plus seulement une plateforme d'échanges logistiques (cours, organisation des travaux, etc.) mais aussi une plateforme d'échange d'idées liées à un intérêt particulier et où l'on rend aussi compte de l'objet étudié. Florent, en partageant le sujet dans le groupe et avec ses professeurs, montre également comment il s'engage mutuellement dans la communauté (en pensant que la technique pourra effectivement intéresser les interlocuteurs).

Florent participe à des groupes ou des pages de sport, mais de manière périphérique. Il est tout d'abord inscrit au groupe de son ancien club de volley, auquel il reste très attaché et pour lequel on peut se demander si cette pratique n'est pas plutôt liée aux relations, à l'affection et à l'amitié.

« Je suis encore tout ce qui est actualités et même, les groupes de mon ancienne équipe, je continue à suivre et à voir ce qu'eux font et je suis le premier à être content quand je vois qu'ils ont gagné un match, qu'ils sont au classement et tout... Voilà, on va dire que même si je ne suis plus aussi actif qu'avant pour tout ce qui est sport, parce que je n'ai plus vraiment le temps, ben, je continue à aller voir quand même. »

Il est également fan d'une équipe de football qu'il suit, de manière très périphérique, il ne se considère en effet pas membre de cette communauté.

*« Je suis de base un fan absolu de l'équipe de Mouscron et donc je suis l'actualité du club de foot et donc si je vois que le club a publié quelque chose, je vais aller voir, peut-être un nouveau transfert, ou un match amical de prévu, ou des choses comme ça... C'est surtout ça. **Et ça, par exemple, par rapport à Mouscron, tu suis le club de foot sur Facebook, j'imagine, mais est-ce que tu vas plus loin ? est-ce que tu es inscrit dans un groupe qui parle de ça ?** Non, c'est juste la Fan Page, il y a une page pour le club, il y a la page*

officielle du club. Après, il y a aussi des pages de fans pour les joueurs, mais je n'en fait pas partie. »

En résumé, Florent utilise principalement les réseaux socionumériques pour discuter et entretenir les relations avec ses amis. C'est vraiment un élément sur lequel il insiste et qu'il trouve important. Il est également actif au sein de la communauté de son école et s'engage de manière beaucoup plus périphérique dans des groupes de sport.

3.4.4.2. Alizée

Pratiques liées à l'amitié

Comme quasiment tous les participants interrogés lors des entretiens, Alizée s'est inscrite en premier lieu sur Facebook, pour s'exposer à ses amis.

« Ouf euh à l'époque on postait des statuts euh, pfff, un peu (rires) comme on voit maintenant les... allez, il y a parfois des memories, des souvenirs d'anciens statuts qui apparaissent et c'était des, 'fin, ça me paraît un peu ridicule maintenant, c'était un peu du genre : "J'ai passé une trop bonne journée avec un tel" ou alors c'était plutôt, on postait nos, comment est-ce qu'on dit, comment on se sentait en ce moment fin vraiment pour s'exposer, s'exposer alors que maintenant c'est plus du tout ça quoi. »

Alizée explique qu'aujourd'hui, elle s'expose beaucoup moins sur Facebook et qu'elle passe davantage par les messageries privées pour parler à ses amis.

« A mon avis c'est peut-être à l'entrée ici en haute école, euh, ben où là les groupes Facebook ont commencé à apparaître et puis je pense que c'est au fur et à mesure d'attraper un peu de maturité ben on comprend que s'exposer devant tout le monde c'est pas... Enfin personnellement en tous cas c'est pas ce qui me botte. Je pense que ce qui est personnel pour moi ben j'en parle à mes proches et pas besoin de réseaux sociaux où on a des centaines d'amis qui savent ce qui se passe dans nos vies personnelles. »

Cependant, elle poste encore (rarement) quelques photos de vacances et actualise sa photo de profil et de couverture.

« Sur Facebook, de temps en temps je poste des photos mais c'est vraiment très très rare, si j'en poste, ce sont des photos de vacances et sinon ce que j'actualise ce sont mes photos de profil et de couverture. »

Aujourd'hui, Alizée utilise beaucoup plus le réseau Instagram sur lequel elle publie régulièrement des photos.

« Maintenant en fait moi j'adore la photo et du coup j'essaie vraiment de poster des photos que j'aime, ça peut être vraiment des photos que j'aime de moi ou avec des amis ou des proches, autant que des photos de paysages et j'essaie, comme on dit, d'avoir un beau, un joli feed, une belle page Instagram entre guillemets quoi. »

« Ben je pense que quelque part, il y a une part d'influence parce que c'est Instagram qui est très en vogue pour le moment et ben en fait maintenant c'est le seul réseau social où je poste vraiment des photos régulièrement et qui restent. »

« Après sur Instagram, on peut faire un post avec plusieurs photos. Mais moi ce que je préfère en fait quand c'est plus pour poster des photos, plusieurs photos de lieux de vacances ou à l'étranger ou quoi, c'est pour que toutes les photos se voient quand on est sur ma page. Donc c'est pour ça que j'en poste le plus souvent une par une. »

L'objectif d'Alizée, sur Instagram est d'avoir un « joli feed » à montrer à ses amis (elle ne possède en effet pas de compte public, elle ne permet donc qu'à ses amis de voir ses photos). De cette manière, on peut qualifier cette pratique comme une façon de s'exposer, mais pas vraiment de faire partie d'une communauté qui concernerait le voyage (sur Instagram du moins). Elle exprime d'ailleurs cela.

« Après, par exemple, mon copain dit "pourquoi tu te crées pas un compte Instagram juste pour publier tes photos-photos", je dis "mais j'ai pas envie de créer un autre compte pour moi cette photo ça fait partie de moi et donc c'est mon compte et c'est pour ça que je décide de mettre simplement tout ce que j'aime et qui fait entre guillemets partie de moi sur mon compte". »

Alizée est également inscrite sur Snapchat où elle s'expose également, avec plus d'humour au cercle restreint de ses amis.

« Euh ben vu que c'est instantané, fin éphémère, ben ça peut aussi bien être des photos qui sont ridicules quand on est en période de blocus, qu'on pète les plombs et qu'on met plein de filtres Snapchat pour faire rire un peu tout le monde. »

Sur Facebook, Alizée cherche surtout l'entretien de relations d'amitié, soit via la messagerie personnelle...

« Puis sur Facebook, c'est là aussi que je garde contact avec mes proches enfin c'est plus via messenger du coup. »

Soit via son fil d'actualités, ou des recherches sur des amis plus lointains.

« Ce qu'il y a aussi c'est que ça permet de rester au courant de ce qu'il se passe dans la vie des gens qu'on connaît mais un petit peu plus de loin mais du coup c'est vrai que ça fait un peu espion comme ça de savoir ce qui se passe dans la vie des gens avec qui on a pas de contacts très proches finalement. »

Ou encore, en partageant les publications d'amis afin de les aider.

« Ou bien alors partage pour des amis qui ont des annonces à faire pour des ventes ou, comment est-ce qu'on appelle ça ? Ben là par exemple c'est parce que j'ai une amie qui veut faire louer sa chambre dans sa coloc. »

Pratiques liées à l'intérêt

Alizée s'intéresse, de manière générale, au sport, à la danse et à la mode. Elle est abonnée à plusieurs pages (sur Facebook et sur Instagram) et voit donc des actualités de ce type.

« Sur Instagram ça va surtout être des vidéos de danse, sport, mode et puis après des photos des abonnements, des personnes que je suis quoi. Ouais, principalement c'est ça. Après, il y a quand même des pubs sur Instagram mais elles restent dans le même domaine donc sport et mode avec des sites de vente de vêtements. »

« Il y a beaucoup de pages de sports et c'est vrai qu'il y avait un groupe mais c'est vrai que je reçois plus sur mon fil d'actualités mais c'était le groupe Sissy Mua.[...] Au début, je recevais tout le temps des, allez, sur mon fil d'actualités je voyais tout le temps des posts, c'est vrai que maintenant, j'en vois plus. »

Cependant elle ne participe pas pour autant à ces communautés. Elle les voit défiler sur son fil d'actualités, puis, comme elle l'exprime dans le second commentaire, parfois elle ne voit plus l'information, mais ne cherche pas à la retrouver. De la même manière, elle suit quelques pages qui concernent la cuisine, mais ne participe pas à des communautés concernant cette thématique.

Alizée aime également les voyages, elle est d'ailleurs abonnée à certains groupes.

« Pour les groupes de voyages, là j'ai jamais posté mais j'adore les voyages et dans mon fil d'actualités en fait je vois souvent des photos de personnes qui publient leur voyage, c'est souvent des road trips ou des trips de plusieurs mois et ça j'adore, j'adore regarder les photos de voyage et tout donc c'est plus par intérêt et curiosité personnelle car j'adore voyager donc pour donner des petites idées ou quoi pour plus tard, pour un prochain voyage... »

« En fait les groupes de voyage, 'fin celui que je vois le plus régulièrement, c'est plutôt "voyageuses" ou "Backpackeuses en Amérique Latine" 'fin je me souviens plus, ça j'ai jamais été là-bas donc c'est plus pour m'instruire mais j'ai jamais pensé à publier en fait. Là, en fait en y réfléchissant, je me dis que je n'ai pas assez de bagage ou d'informations encore claires et actuelles pour pouvoir publier et après pour pouvoir répondre aux éventuelles questions de tout le monde donc voilà. »

Dans ces deux extraits, on peut voir qu'Alizée participe de manière périphérique à ces groupes. En effet, elle s'y intéresse et mentionne qu'elle n'a pas encore acquis l'expérience nécessaire pour publier ou répondre aux questions. Elle s'identifie donc comme une nouvelle arrivante, au sens de Lave et Wenger.

Alizée s'est aussi intéressée à la couture, loisir pour lequel elle a suivi de manière très périphérique, quelques communautés.

« Ok. Oui tu me parlais tantôt de la couture, ça m'intéressait donc tu t'y es mise ou non? Non, pas encore. En fait c'est l'année passée au mois de décembre que j'ai eu un peu une révélation, je voulais penser à moi et je réfléchissais aux choses que moi vraiment j'aimais bien et en fait quand j'avais 10 ans, j'ai pris des cours de couture et donc là je me suis dit "waouh mais là c'est génial si je peux créer mes propres trucs, carrément créer mes propres vêtements" [...] Il y a tout un moment où j'arrêtais pas de regarder des tutoriels sur

You Tube. [...] Puis après j'ai aussi commencé à suivre des, sur Instagram, des personnes qui cousent leurs propres vêtements et ouais donc voilà. [...] Et quand tu dis, tu suis les personnes sur Instagram, tu commentes, tu leur poses des questions ? Euh non, là c'était vraiment juste voir les descriptions en-dessous des photos. »

Enfin, Alizée est déléguée de sa classe et participe de manière active au groupe Facebook qui concerne ses études, à la fois en tant que déléguée, mais également en tant qu'étudiante.

« Et puis après le dernier groupe c'était les groupes de cours et je suis déléguée donc c'est vrai que ça j'utilise assez souvent pour donner des nouvelles, faire des petits rappels aux étudiants ou pour plus type organisationnel si par exemple la secrétaire de la faculté demande d'avoir des avis sur quelque chose ou, quand on a des conseils d'école, 'fin ils appellent ça comme ça où on a besoin, ouais c'est ça, de l'avis des étudiants [...] par exemple je vais aussi répondre à certaines questions ou bien alors vu que les gens commencent à identifier que je suis déléguée alors du coup ils me taguent en commentaire en demandant si j'ai plus d'informations ou quoi. Mais c'est un groupe qui est très interactif donc tout le monde, 'fin il y a vraiment énormément d'étudiants qui s'impliquent là-dedans, posent des questions et répondent aux questions des autres donc ça c'est vraiment très chouette. »

« Je dirais qu'alors ce serait plus par rapport aux cours quand il y a beaucoup de questions pour les examens. Y a une grosse entraide entre nous. C'est vrai que voilà, quand quelqu'un n'a pas compris quelque chose, on essaye d'y répondre et moi aussi dès que je peux j'y réponds. Et si je comprends pas quelque chose, je vais aussi poser la question sur le groupe. »

« Vu que je suis déléguée ça va plus être des posts pour des annonces collectives entre guillemets. Par exemple, pour les pulls, les vestes qu'on est en train de créer. En général, j'essaye d'être le plus structuré possible, pour être le plus clair, pour le plus de personnes possibles. »

« J'écris mon post puis après je me relis toujours pour les fautes d'orthographe. J'essaie toujours qu'il y ait un visuel comme aller à la ligne, faire des petits tirets ou autres. De mettre en majuscule ce qui est important comme les dates maximales pour lesquelles il faut donner une réponse. En général, au début de la publication ce qu'on met souvent c'est entre crochets ce que ça concerne. Donc par exemple ça concernerait pulls et vestes et donc je

mets entre croches en majuscules "pulls et vestes". Quand c'est des posts plus personnels entre guillemets, où moi j'ai une question personnellement, alors je commence par "coucou, hello". Je dis bonjour puis après je poste ma question et je remercie d'avance les personnes qui répondront. »

À travers ces quatre extraits, on peut voir comment Alizée conçoit l'engagement mutuel (elle parle plusieurs fois d'entraide, elle adapte sa communication selon son rôle, etc.). On peut également voir comment elle produit des formes de réification et comment elle utilise le répertoire de la communauté, en adaptant la communication si elle parle du point de vue de son rôle de déléguée, ou si elle parle en tant que pair, en tant qu'étudiante. On peut donc conclure que dans ce groupe, Alizée fait preuve d'une participation pleine, au sens de Lave et Wenger.

En résumé, Alizée utilise les réseaux socionumériques pour s'exposer à son cercle restreint d'amis, avec lesquels elle entretient également des relations via la messagerie privée ou en consultant, ratifiant et en partageant leurs posts. En termes d'intérêt, Alizée s'engage de manière périphérique à des communautés de voyage et de manière plus pleine au groupe de sa classe de laquelle elle est déléguée.

3.4.4.3. Conclusion et comparaison intra-profils

Les deux participants qui appartiennent au profil 4 issu des résultats de l'enquête quantitative ont bel et bien, tous les deux, des pratiques tournées vers l'amitié, de manière générale. Ils investissent également les réseaux socionumériques pour l'école (participation au groupe-classe sur Facebook) et par rapport à des hobbies ou des passions.

Cependant, les motivations derrière les pratiques liées à l'amitié ne semblent pas les mêmes pour Alizée et Florent : si Alizée semble, par ses productions (photos) vouloir attirer les vues et les *likes* de ses amis, Florent réfute, de son côté, ce type de comportement. Florent préfère en effet ne pas partager sa vie (qu'il trouve nulle). Florent *like* et commente les publications de ses amis pour soutenir et renforcer les relations qu'il entretient avec eux, surtout les plus proches et sur qui il compte énormément.

3.4.5. Profil 5 : les likers

3.4.5.1. Thomas

Pratiques liées à l'amitié

Thomas s'est inscrit sur Facebook lorsqu'il était en secondaire, parce que c'était la mode et qu'il voulait être avec ses amis.

« Ben en soi, oui, non, Facebook, c'était surtout pour être avec les amis, parce qu'à la base, c'est ça, c'était LE réseau social où tout le monde était dessus et donc on pouvait rentrer en contact avec tout le monde. »

Il communiquait alors vers le mur de ses amis proches ou de sa famille, ce qu'il fait encore aujourd'hui, via la messagerie personnelle.

« Même ma sœur me parlait en 2010 via le mur, au lieu de m'envoyer des messages... Maintenant elle m'envoie un message ou elle me sonne directement sur Messenger, mais avant c'était plus des... ouais, c'était communication de mur à mur quoi, ouais, c'était les amis, des vieilles photos bien gênantes. »

Aujourd'hui, Thomas utilise toujours Facebook, entre autres, pour communiquer avec ses amis et entretenir ses relations d'amitié, par exemple en likant ou partageant leurs publications.

« Quand j'aime des publications de mes amis, c'est surtout pour leur montrer que je suis là, pour ne pas qu'ils oublient que j'existe, parce que c'est pratique si je peux avoir besoin de les contacter. Aussi, pour la visibilité quand c'est des événements auxquels je participe et que mes amis y participent. Là, je partage et j'aime »

Thomas s'est également inscrit sur Snapchat, entre autres pour rester en contact avec certains de ses amis qui ne sont pas actifs, ou utilisent moins les autres réseaux sociaux numériques.

« Mais ouais, donc c'est surtout pour rester en contact avec des amis, parce qu'il y en a certains qui sont pas sur Facebook, d'autres qui ne répondent jamais alors qu'ils sont très présents sur Snapchat... Donc c'est aussi un bon moyen pour rester en contact avec les gens. »

Sur Facebook, Thomas n'a jamais cherché à s'exposer. Il s'est inscrit pour garder le contact avec ses amis et pour rire avec eux et aujourd'hui, il ne cherche toujours pas à publier des photos de lui-même.

« Ben parce que c'est une habitude que certains ont prise mais que moi... ça n'a jamais vraiment décollé, j'ai envie de dire, c'est pas mon délire de me poster en selfie, de me poster quelque part... 'Fin, surtout que je me dis que je participe déjà à tellement de choses et y'a déjà assez de photos de moi sans que moi je doive en mettre en plus... »

En revanche, sur le réseau Snapchat, où Thomas possède un cercle beaucoup plus restreint d'amis, il publie des photos de lui.

« J'ai commencé à me renseigner sur tout ce qui est réseau social et tout et j'ai un peu suivi la tendance via Snap, c'était surtout à la base pour voir et ici, actuellement, je fais surtout beaucoup d'humour, des photos humoristiques et tout mais... Ouais, j'ai un petit cercle beaucoup plus restreint, j'ai ouais, genre 150 amis je crois sur Snapchat, donc mes publications touchent 100 personnes à peu près. »

« Mais j'utilise surtout ça pour... ouais, faire des photos un peu plus privées, puisque j'ai 10 fois moins d'amis sur Snapchat que sur Facebook et c'est un peu le seul endroit où je poste des photos et vu qu'elles sont supprimées dans les 24h... et qu'on peut voir qui a pris une capture d'écran de nous... C'est très pratique aussi ça ! »

Avant ses études à l'université, les amis de Thomas sur Facebook étaient principalement des amis proches et de la famille, mais aujourd'hui, son cercle s'est considérablement élargi.

« Avant, c'était surtout beaucoup de partage sur les murs, parce que c'était restreint comme cercle, il y avait beaucoup d'amis. C'était l'époque où on nous disait même de rajouter que les personnes qu'on connaissait vraiment et ce genre de chose... Maintenant je suis à plus de 1000 amis sur Facebook, je ne les connais pas tous personnellement, mais il y en a beaucoup que je connais quand même [...] Donc, je dirais qu'au début c'était surtout familial et convivial et tout mais qu'après, avec le développement, ben... C'est plus devenu un réseau d'influence, dans un sens, donc voilà. »

Comme il l'explique dans ce paragraphe, aujourd'hui, Thomas utilise toujours Facebook pour garder le contact avec ses amis, mais il consacre surtout un temps assez conséquent à s'abonner et à relayer des informations liées à sa vie étudiante sur le campus de Louvain-la-Neuve, car il est en effet investi dans de nombreux comités.

« Alors, premièrement, je dirais que je suis dans le comité de mon cercle. Je suis calotté donc je suis dans beaucoup de groupes de calottés qui organisent les coronas. Je suis du coup dans les groupes comités et dans les groupes de mon cercle... Je suis à l'assemblée générale des étudiants de Louvain-la-Neuve en tant que responsable [d'une section], donc à ce niveau-là, on a plusieurs groupes AGL, des publics, des privés, on a une page et tout le tralala dans lesquelles je m'implique aussi, je poste des choses de temps en temps, je partage des évènements et tout... Je suis [membre d'un bureau d'étudiants dans une faculté], donc ça c'est un siège statutaire que j'ai via le cercle. Donc je participe aux évènements, ici on a organisé [une activité] il n'y a pas longtemps, ici sur la place Montesquieu, donc communication autant avec le Doyen qu'avec les étudiants. Je suis aussi, du coup, à l'assemblée générale en tant que conseiller, donc je suis dans le comité mais je suis aussi dans le conseil. Donc il y a une page du conseil, on organise des conseils une fois par mois, ce n'est pas moi qui les organise mais je fais de la pub, j'invite les gens et tout le tralala... Et je prépare des points, etc. »

« Je suis aussi trésorier [d'une organisation culturelle] de Louvain-la-Neuve, donc je gère des animations, j'en crée, j'ai des réunions avec les gens donc on a une discussion Messenger autant qu'un groupe... »

« Je suis dans beaucoup de groupe de guindailles, comme guindailles 2.0 ; bouger-manger, le plan alcool... tous des groupes comme ça avec les responsables [d'une association], du service d'aide, etc. qui travaillent au jour le jour... J'ai des conversations avec eux, j'ai des groupes avec eux. Et voilà. »

« Je partage les publications des évènements, je fais beaucoup de pub, puisque comme je l'ai dit, j'ai beaucoup d'amis, enfin, je considère que j'en ai beaucoup, quand même, 1000 par rapport à certains... et donc je fais surtout beaucoup de pubs, pour [une organisation culturelle de laquelle il est trésorier], pour mon cercle, en général... Surtout le cercle, actuellement, sur [un projet], mais surtout ouais, de la pub pour les évènements de tout ce dans quoi je suis, pour l'assemblée générale, etc. »

Ces extraits nous montrent à quel point Thomas est investi dans la vie folklorique et étudiante de son campus et que ses pratiques concernent surtout l'abonnement à ces groupes et la diffusion des informations. Il est donc inscrit à de nombreuses communautés, qu'il a investies au fur et à mesure sur les réseaux socionumériques.

« Quand je suis rentré dans le cercle, j'ai remarqué qu'ils partageaient énormément d'évènements via Facebook, ça touchait énormément de gens et c'est un cercle un peu fermé dans le sens où plus on a d'amis Facebook qui sont investis dans des cercles, plus on est au courant des évènements des autres cercles de Louvain, donc maintenant, mon fil d'actualités est quasiment rempli que d'évènements qui se passent sur Louvain-la-Neuve, je parle des cercles, des KAPs, ou des régionales, ou même parfois des évènements extérieurs comme Mosaïque, Levé de rideaux et tout le tralala... »

Par cet extrait, on voit comment Thomas s'est inscrit dans des communautés de pratique très proches les unes des autres et toutes liées à un objet principal commun : les activités et la vie sur le campus universitaire. Il parle lui-même de *« cercle un peu fermé »*.

Thomas explique également comment il est entré dans une communauté et comment il s'est graduellement impliqué (du rôle de « nouveau venu » jusqu'à une participation pleine, au sens de Lave et Wenger) dans une communauté en particulier.

« Mais voilà, du coup, c'est pratique pour rentrer en contact avec des gens, c'est comme ça que je suis rentré [dans le comité d'une organisation culturelle] de Louvain-la-Neuve, j'ai vu une pub sur Facebook et Bam, ça m'a intéressé, c'est la culture, je suis à l'assemblée générale en tant que [un rôle spécifique] et je me suis dit " ben, je vais aller faire un tour là-bas" et j'ai fini trésorier là-bas, donc euh... ça c'est le genre de chose... c'est bien pratique ! »

Thomas voit dans ces nombreuses communautés et dans leur diffusion d'informations et d'évènements de nombreuses formes de réifications, il a d'ailleurs adopté des stratégies en ce sens.

« L'organisation, c'est vraiment le plus gros parce que ça me rappelle autant mes anniversaires que mes réunions, les évènements auxquels je dois aller pour faire bonne image et ce genre de choses et c'est bien pratique d'avoir un rappel le jour avant... Pour me dire de ne pas oublier, même si j'ai un calendrier sur le côté, enfin, un agenda assez complet, euh, Facebook parfois me rappelle quand même quelque chose... »

« Oui, il suffit de mettre "intéressé" au lieu de "je participe" et du coup, au lieu que Facebook nous prévienne le jour-même qu'on participe, il nous prévient la veille, il dit "prévenir la personne qui nous a invité si on veut participer." »

Mais Thomas dépasse également ces formes de réifications et s'engage, à différentes échelles parmi ces nombreux groupes, en fonction de son rôle dans ces groupes.

« Ça dépend vraiment, c'est au cas par cas. Par exemple pour les conférences [d'un cercle], qui est mon poste au comité, donc j'organise des conférences avec deux autres personnes... C'est une page que je gère avec eux, donc je peux créer des événements, je peux faire de la pub et tout le tralala. Et rentrer en contact officiellement par ce biais avec d'autres organismes... Maintenant, il y a d'autres groupes du genre le groupe du conseil AGL, je ne suis pas président du conseil [...] et donc c'est des informations que je peux avoir et je peux interagir avec les membres du groupe en postant quelque chose mais ça s'arrête là. [...] Donc ça dépend du cas par cas et de mon niveau d'implication, il y en a dans lesquels je gère, il y en a d'autres dans lesquels j'interagis et il y en a d'autres que je fais que consulter et où je ne participe pas activement. »

À travers ces mots, on voit comment Thomas, en fonction du rôle qu'il a, s'engage pleinement ou non au sein des groupes. On peut également percevoir l'engagement mutuel qu'il met au sein de tous ces groupes quand il émet l'idée d'interagir avec les membres du groupe.

« Et il y a eu des événements il n'y a pas longtemps sur Louvain, des problèmes avec les baptêmes et tout et je recevais des messages de gens qui me demandaient ce que je pouvais faire, ce que j'allais faire, puisqu'ils savaient que j'étais responsable [d'une section] et euh, du coup, je produis surtout quand je peux donner un avis qui me permet de montrer aux gens que ça m'intéresse, que ça me touche et que je compte faire quelque chose pour régler un certain problème. Par exemple, quand il y a eu les sonomètres à Louvain-la-Neuve, dans la rue des Blancs Chevaux, j'ai réagi, j'ai partagé la publication d'Ottignies, Brabant machin, enfin, l'une des pages d'info qui relayait l'information et j'ai tapé un gros pavé qui crachait sur les mesures restrictives de la ville envers les étudiants [...] Mais oui, du coup, c'était surtout pour donner mon avis et j'ai bien vu que ça avait touché les gens, puisqu'il y a certains de mes amis qui ont même repartagé ma publication et qui m'ont dit "je suis d'accord avec lui, ce n'est pas normal". Et donc je me suis dit que je pouvais en fait faire le relai dans le sens où oui, je pouvais orienter l'opinion, je pouvais mettre des gens de mon côté et donc, du côté des étudiants et ouais, quand je disais la dernière fois que je pouvais me valoriser, c'était moi où une cause que je défends dans le sens où clairement... C'est surtout pour orienter l'opinion que généralement je produis du contenu. »

À travers cet exemple, nous pouvons observer comment Thomas s'engage pleinement dans son rôle de responsable et comment il produit pour rendre compte de l'objet folklorique des différentes communautés et défendre cet objet.

Pour ses études supérieures, Thomas est également inscrit dans des groupes qui concernent les classes dans lesquelles il étudie et s'est également abonné aux groupes d'intérêt relatifs à ses études.

« Le premier qui me vient à l'esprit, c'est « l'entraide des étudiants en droit belge » et donc c'est un groupe où il y a des milliers de personnes et il y en a parfois qui viennent poser des questions parce qu'ils ont des travaux à faire et ces travaux sont, par exemple, commentés ou relus par des gens qui sont déjà dans le droit, qui travaillent déjà ou qui ont fait leurs études en droit et qui viennent les aider. Donc ouais, ça me permet d'apprendre des choses... Enfin, j'ai pas encore posé de question dessus, parce que je n'ai pas encore eu de travail à faire, mais ça arrive et j'ai surtout beaucoup regardé les travaux des autres et les conseils qu'on leur donnait, pour voir comment résoudre des cas pratiques, ou ce genre de choses... Parce que clairement, on est dans une optique d'apprendre. »

On voit à travers cet extrait comment Thomas se considère comme un nouveau venu (au sens de Lave et Wenger) dans ce groupe. Il a accès à ce que les autres y font et donc accès à l'ensemble des pratiques de ce groupe, qu'il observe pour l'instant et où il apprend des choses.

De manière générale, Thomas s'intéresse et consulte beaucoup d'informations de différents types.

« Ha, je m'intéresse à peu près à tout ce qui est possible de m'intéresser, donc les paracommandos, je voulais rentrer à l'armée, du coup je me tiens au courant... La géo-politique, l'actualité en général mondiale... Actuellement c'est surtout ça, la géo-politique et l'actualité parce qu'il y a un TP qui nous demande de nous tenir très au courant de tout ce qu'il se passe. »

En ce qui concerne l'actualité, la géo-politique et d'autres sujets, Thomas consulte les informations via la plateforme Reddit, ou encore YouTube.

« Alors ça c'est génial, c'est un des endroits où je m'informe le plus... Donc Reddit il y a un profil, on peut remonter les commentaires... Donc oui, j'ai un profil, je ne poste pas grand-

chose, c'est surtout pour m'informer... Donc je regarde beaucoup de subreddit différents en fait, parce que ça fonctionne comme ça, c'est comme s'il y avait un gigantesque forum, une grande place et plein de petites portes et chaque porte correspond à un subreddit et donc il y en a où il n'y a que des photos de chats, il y en a un sur les voitures et tout... Enfin, c'est Reddit quoi. Et encore une fois, je m'intéresse à à peu près tout et je suis les gros subreddits, genre World News [...] mais en fait je suis surtout les petits subreddits genre « Belgique » ou « Europe », tout ce qui est conflits, conflits mondiaux, je suis les subreddits artistiques, du genre les sketches, les photos, les images, les vidéos, euh... Les subreddits interactifs aussi, du genre Askreddit, où les gens posent une question, c'est le titre du forum et quand on rentre dedans il y a 10 000 commentaires de gens qui y répondent, c'est génial, ça m'intéresse beaucoup. »

« Parfois, quand je m'ennuie vraiment, ce qui est rare, je regarde des reportages. Il y a beaucoup de reportages gratuits sur YouTube. Et sinon, des vidéos informatives, quand j'ai besoin d'informations sur un sujet, genre, pour mon examen de Sciences Po, ou d'économie politique ou ce genre de choses, il y a plein de vidéos explicatives et du coup, ben c'est vraiment une mine d'informations aussi YouTube. Même si la plupart du temps je préfère aller en bibli, YouTube reste très très très pratique, ça reste une bonne source d'info, qui est plutôt sûre aussi, il y a beaucoup de canaux qui sont réputés, qui sont très... qui apprennent beaucoup de choses. Les analyses politiques, surtout, c'est pratique. »

En résumé, Thomas utilise principalement les réseaux socionumériques pour s'engager dans la vie folklorique et étudiante de son campus, il y consacre beaucoup de temps et est abonné à de nombreuses communautés et pages à ce sujet. Il passe beaucoup de temps à ratifier et partager les informations et s'engage à différents niveaux selon le rôle qu'il a au sein du groupe. Sur Facebook et Snapchat, il entretient également les relations avec ses amis. Enfin, il consulte et s'intéresse à énormément de choses et particulièrement à la géo-politique et au droit.

3.4.5.2. Claude

Pratiques liées à l'amitié et aux relations amoureuses

Claude est né au Burundi. Il s'est inscrit sur Facebook alors qu'il était en secondaire. Au départ, il y publiait surtout pour s'exposer auprès de ses amis.

« Souvent, c'était des publications mais qui n'avaient vraiment absolument rien à voir avec la vie réelle. Et donc du coup, on écrivait tout et n'importe quoi. Et à l'époque, pour écrire une phrase correcte, c'était tout un problème. [...] Bah voilà, c'est des blagues ou c'est "Le soleil se lève à telle heure et se couche à telle heure". C'était tout et n'importe quoi donc je pensais qu'il fallait juste dire quelque chose et il fallait paraître quelque part. Ce qui est tout à fait différent de ce que je fais aujourd'hui sur des réseaux sociaux [...] Oui voilà ! La PlayStation avec des disquettes. Donc avant j'avais ça et je mettais souvent mes scores, "j'ai trouvé ça comme ça", "j'ai battu mon frère", des trucs comme ça. Des choses banales quoi. »

En 2011, la situation politique du Burundi pousse Claude à immigrer en Belgique avec sa sœur. Durant cette période, sa mère décède. Claude utilise alors les réseaux socionumériques pour donner de ses nouvelles à sa famille et ses amis burundais, mais également pour pouvoir discuter avec ses amis tout en ayant la liberté d'avoir des moments à lui seul.

« Et puis en 2011, donc j'ai dû changer de pays fin 2011 vers septembre. Et lorsque je me suis retrouvé, entre temps j'ai eu encore des choses, j'ai continué toujours à publier tout et n'importe quoi. Mais quand je me suis retrouvé seul ici en Belgique avec ma sœur et pendant la période aussi du décès de ma mère. Et donc je me suis retrouvé avec mes amis de Facebook quoi. Et comme je suis quelqu'un qui est quand même assez solitaire, donc ça m'arrangeait plus de parler avec tout le monde mais sans pour autant être avec tout le monde. Et en ce moment-là aussi vu que j'étais seul, ça servait à donner plus de mes nouvelles, à publier plus de photos, de partager d'autres choses, mes centres d'intérêt. »

Aujourd'hui, Claude est toujours en contact avec ses amis proches et sa famille sur Facebook, mais il publie beaucoup moins de choses, il préfère passer via la messagerie privée de Facebook, ou encore via l'application WhatsApp pour répondre aux messages.

« Tandis que maintenant c'est très rare. Je suis vraiment très peu présent sur Facebook. Je réponds aux messages, je donne des nouvelles à mon anniversaire quand les gens me souhaitent des souhaits. Et donc je suis obligé forcément de répondre parce que pour quand même avoir des retours. Mais sinon ma publication, je pense que ma dernière publication de ma dernière photo sur Facebook date de l'année surpassée. »

« Et sur WhatsApp ? tu t'en sers pourquoi ? Moi, c'est plutôt pour la famille. C'est vraiment surtout la famille et les amis proches en fait. »

Claude s'est également inscrit sur Instagram où il *like* et commente les photos de ses amis.

« Et je like beaucoup aussi des photos de mes amis, je commente aussi. Inversement aussi. »

Si Claude ne publie plus beaucoup sur Facebook, c'est parce que son cercle social sur ce réseau s'est considérablement élargi socialement et culturellement. Il préfère alors utiliser Snapchat ou Instagram, où son cercle d'amis est beaucoup plus restreint.

« J'ai des grandes personnes et j'ai des amis à ma mère et mon père sur Facebook, donc souvent je ne vais pas non plus par exemple publier mes soirées quand je sors, ou quand je suis en train de boire ou quand je suis avec des amis et tout ça. Donc, je vais pas publier quelque chose qui va vraiment, pas les offenser, mais des trucs vraiment qui sont pas forcément collés à leur culture. Donc du coup je publie plus sur Snapchat où je me dis que ce sont des jeunes de mon âge. Donc, je peux choisir qui peut voir et qui ne peut pas voir. »

« Instagram, je mets beaucoup des stories. On publie ce qu'on veut. »

Sur ces deux réseaux, il publie majoritairement pour exposer les moments de sa vie à ses amis les plus proches.

« Par exemple, si j'ai envie de manger quelque chose, si j'ai préparé quelque chose que je trouve beau et donc je le publie. Si je pars quelque part ou si je voyage. T'as aussi cette possibilité de mettre des filtres. Avant, c'était vraiment des trucs très simples tandis que maintenant c'est plus sophistiqué. »

Lors de ses études secondaires, Claude s'est également inscrit sur des plateformes de rencontres. Il y cherche essentiellement de nouvelles relations, mais se dit rebuté à l'idée d'être abordé pour le sexe (et non pour la relation).

« À l'école, pour moi, c'était un sujet tabou à l'époque. Pour moi, les sites de rencontre quand on me parle de rencontres, je parlais tout de suite sur tout ce qui concernait des choses sexuelles. »

« Et donc quand je suis arrivé sur Tinder, je pense qu'il y a la distance qui est vraiment affichée et donc j'avais des gens qui m'envoyaient des nudes... Donc je me disais "mais

qu'est-ce qu'il se passe ici, quoi ?" Et puis à un moment donné je me suis dit "non, là je vais arrêter". »

Claude a ensuite trouvé un site de rencontre « plus équilibré », où il a pu établir une relation amoureuse avec une personne.

*« Après j'ai encore un autre ami qui m'a montré un autre site, le Planet Romeo. **Je ne connais pas.** Donc là c'est un peu, un site de rencontre, tout type de personnes, hétéros, bisexuels, tout ça. Et là, bizarrement, je trouve que c'est équilibré [...] Mais j'ai eu des belles rencontres quand même. Ça il faut quand même le dire. **Via des sites de rencontre ? Oui. Tu sais en parler ?** Oui par exemple à Londres j'ai rencontré une personne avec qui je suis resté 2/3 mois parce que la personne était venue sur Londres et elle devait repartir dans son pays. On est encore toujours en contact mais c'est pas évident à distance. La personne habite Barcelone. »*

Au-delà des relations amoureuses, Claude a également rencontré des amis via cette plateforme de rencontres. Sur ce type de plateformes, Claude recherche des relations avec des personnes qui partagent les mêmes intérêts que lui.

« Mais maintenant, je me suis fait aussi des amis avec qui on se voit souvent à des soirées ou si y a des soirées à thème ou quoi. Mais ce qui est mieux dans les sites de rencontre, les gens avec qui on a des affinités souvent c'est que ce sont déjà ceux avec qui on partage les mêmes intérêts. Donc par exemple, les gens qui aiment bien les soirées à thème, t'as des personnes qui aiment les soirées mixtes, d'autres qui aiment bien voyager, marcher, d'autres personnes avec qui on a envie de passer de bons moments ensemble sans engagement. »

Pratiques liées à l'intérêt

Concernant ses pratiques liées à l'intérêt, Claude est inscrit sur de nombreux groupes qui discutent de sujets différents et ont différentes intentions.

« Alors, j'étais sur le groupe "Un job à Bruxelles" ça c'est un groupe. "Location-vente à Bujumbura" mais ça, c'est un site de location-vente de mon pays. Alors, j'ai "la troisième coopération internationale 2017-2018", ça c'est le groupe de l'école. Je suis sur le groupe sur "Le cercle des Français à Londres officiel". Je suis sur les groupes où il y a beaucoup ça, souvent ce sont des poèmes d'Afrique ou des trucs comme ça, ou des trucs drôles, des

comédies et tout ça. Je suis une série qui s'appelle "The Good Doctor" [...] C'est des rencontres. Des groupes d'école, de rencontres, des groupes pour les films, des groupes pour des jeunes, groupes de logement, ou des groupes des ONG. »

Si l'on s'intéresse plus à ces groupes en détails, tout d'abord, Claude s'est inscrit à différents groupes scolaires (qui comprenaient les gens de sa classe).

« Et donc du coup, il y avait un groupe pour la classe. Faut dire que j'étais vraiment pas du tout très actif là-dedans parce que je venais d'arriver et je voulais d'abord voir un peu comment les choses se passaient [...] là où j'ai eu beaucoup de rôles dans des groupes c'est [dans une école secondaire]. Lorsque j'ai commencé en quatrième tourisme et là on avait un groupe parce qu'il fallait tout de suite s'accrocher sur la langue néerlandaise que je ne pratiquais pas du tout. Donc là à chaque fois je posais des questions, comment ça se passe, comment ça se dit, qu'est-ce que je peux faire, des trucs comme ça. [...] Là où il y a eu vraiment beaucoup d'activités c'est en études supérieures. Et là il fallait vraiment faire des synthèses de plusieurs pages. »

Dans ce paragraphe, nous pouvons d'abord identifier la position de nouvel arrivant : Claude n'était pas actif mais observait « comment les choses se passaient ». Puis, il a senti la nécessité d'investir ce type de groupe par rapport aux différents apprentissages. Il a alors participé plus pleinement à ces groupes.

Aujourd'hui encore, il affirme y être plus actif.

« Ben sur les sites de l'école, je peux dire que je suis assez actif dessus parce que c'est là où on s'échange tout. A partir de l'horaire, jusqu'aux synthèses, jusqu'aux tuyaux d'examen. Donc je suis quand même assez présent. »

Claude participe également de manière assez périphérique à un groupe qui réunit toutes les personnes qui étudient ou ont étudié le même sujet que lui.

*« Et nous sommes sur un autre groupe aussi qui réunit vraiment toute personne des études en coopération internationale et donc ce sont nos aînés qui nous donnent des pistes, genre "J'ai été là, j'ai fait mon stage là, cette personne recherche des travailleurs, des offres dans ces cadres, vous pouvez suivre ce genre de master après, ..." **C'est un groupe de conseil ? C'est un groupe de conseil, oui ! Et là-dedans, tu postes par exemple ?** Oui, j'ai*

déjà posté mais pas trop, comme je suis encore étudiant. Par exemple, si je dis faire des stages et que j'ai des questions, si j'ai pas de lieu de stage, j'y vais pour poser des questions et avoir des réponses éventuellement. »

Nous pouvons ici voir comment Claude évoque la légitimité à interagir. Dans cette communauté, il semblerait en effet que certains (les nouveaux arrivants) sont présents pour poser des questions à des personnes qui ont acquis l'expérience pour pouvoir répondre aux questions.

Claude explique également qu'il s'implique dans plusieurs groupes qui concernent le soutien aux réfugiés, où il commente quand il sait répondre aux questions, sur base de son expérience de réfugié.

« Mais il faut dire que moi, étant réfugié, du coup je me sentais toujours concerné. Et donc lorsque j'ai eu mes papiers, j'ai voulu quand même voir si je pouvais aider d'autres personnes. »

*« Je suis assez présent sur le groupe de soutien. Et là aussi... **Groupe de soutien aux réfugiés ?** Oui, voilà. **Et comme tu dis, t'es assez actif. Ça veut dire que tu postes des publications que tu commentes ?** Je poste et je commente mais je commente plus que ce que je publie en fait. »*

De la même manière, Claude est inscrit sur un groupe qui parle de religion.

« Je donne mes points de vue. Je débats aussi beaucoup sur la religion [...], par exemple "Islam avant tout", il y a des trucs que les gens demandent des choses. Et donc par exemple "s'il vous plait, en religion musulmane, est-ce qu'un musulman peut déposer un chrétien en voiture ? » Donc ce sont des gens qui demandent des conseils. »

Sur ces types de groupes, il commente donc les publications afin de participer aux débats. Puisqu'il part toujours de l'intention d'aider les autres, nous pouvons affirmer qu'il y a une part d'engagement mutuel.

Claude s'est également inscrit à des groupes dans l'intention de rencontrer des personnes de différentes cultures, mais il s'est retiré de la communauté, car celle-ci ne correspondait pas à ses attentes, en termes d'objet et surtout de répertoire.

« Il y avait un groupe qui s'appelle « Black excellence ». Je ne suis plus et je regrette pas parce que c'était un groupe qui réunissait vraiment que les africains de la Belgique et de la France, d'Allemagne et Suisse aussi mais c'était un peu, ça poussait plutôt à être dans la haine qu'autre chose. [...] Moi, j'étais vraiment très content d'intégrer un groupe où je me dis, c'était pas spécialement la couleur qui m'attirait, c'était plus la diversité et je me disais "Voilà, il y a un congolais, je peux parler avec un congolais, un rwandais, un malien, un tchadien, un sénégalais, un autre noir..." Moi, je voulais que ça m'apporte forcément quelque chose de positif, mais je me suis retrouvé là-dedans. C'était des insultes. On s'insultait comme si on était en primaire et c'était pas le but de mon inscription dans ces groupes. »

Enfin, Claude participe de manière très périphérique à de nombreuses communautés. Il n'interagit pas mais est curieux de ce qu'il s'y passe.

« Par exemple, sur le groupe des Erasmus, j'irai jamais commenter mais j'ai toujours été pour voir un peu qu'est-ce qu'il s'est passé. Je suis sur un autre groupe de bitcoins, donc je suis sur ce groupe mais je suis pas spécialement très actif là-dessus. [...] Oui, c'est pour voir comment ça fonctionnait »

Claude est également inscrit sur Twitter, où il suit les sujets qui concernent surtout la politique et la société.

*« Et bah, c'est surtout parce que ce qui m'a vraiment poussé à ouvrir ce compte, c'est parce que en 2017-18 je me suis vraiment conscientisé sur le monde donc je me suis beaucoup intéressé sur tout ce qui s'est passé autour de moi. Ça veut dire que le climat... **L'actualité aussi ?** Un peu l'actualité aussi. Je suis devenu assez sensible sur tout ce qui concerne les enfants. Tout ce qui concerne les sans-abris. Tout ce qui est la question des réfugiés et qui fait que souvent j'ai envie de me casser la tête contre un mur. Donc en quelque sorte je peux dire que c'est la politique, non ? »*

Sur Twitter, Claude a tendance à commenter les sujets qui le touchent plus particulièrement.

« Donc je suis très présent sur des groupes d'orientation sexuelle, sur des groupes de mariage forcé, sur euh ... Pas sur des groupes mais je commente plus là-dessus, sur tout ce qui est la politique, tout ce qui est la scolarisation des enfants, voilà. »

Cependant, il ne commente pas dans des communautés spécifiques, mais commente les posts à ce sujet. D'après son témoignage, nous ne pouvons pas vraiment affirmer que Claude participe pleinement à une communauté de pratique sur Twitter.

Sur YouTube, Claude se montre également très curieux et visualise des vidéos sur différents sujets mais ne les commente pas.

« Comme j'ai une mémoire visuelle et donc j'aime bien regarder tout ce qui se passe un peu partout. Et je m'intéresse encore une fois à la politique aussi, donc ça me donne beaucoup de documentaires qui parlent d'histoire, de politique. Et la politique parle aussi de ces différentes vidéos donc, voilà. »

En résumé, Claude utilise les réseaux socionumériques pour garder le contact avec ses amis et sa famille au Burundi, mais également pour entretenir les relations avec ses autres amis et faire de nouvelles rencontres (amicales ou amoureuses). Il s'intéresse à beaucoup de sujets différents pour lesquels il est inscrit à de nombreuses communautés. Dans la majorité des groupes auxquels il est inscrit, il participe de manière très périphérique. Il s'engage davantage dans les groupes liés à sa scolarité et dans les groupes liés au soutien aux réfugiés.

3.4.5.3. Conclusion et comparaison intra-profil

Thomas et Claude affirment tous les deux *liker* énormément de choses différentes. Ils consultent et s'abonnent à beaucoup de choses par curiosité et leur fil d'actualités est par conséquent très varié. Ils sont tous les deux très ouverts socialement et intéressés à rencontrer de nouvelles personnes et de nouveaux réseaux.

En revanche, si Claude est curieux de tout et désireux de s'investir un peu partout (communautés culturelle et religieuse, aide humanitaire, école et domaine professionnel, etc.), les pratiques de Thomas sont beaucoup plus orientées vers les groupes qui concernent sa vie étudiante et le domaine dans lequel il étudie et pour lesquels il a des rôles et des responsabilités à tenir. De ce fait, les pratiques de Thomas semblent beaucoup plus engagées que celles de Claude qui semble davantage s'investir de manière plus périphérique.

3.5. Typologies des pratiques décrites dans les entretiens sur base des motivations

L'analyse du récit de chacun des participants à la lumière de la théorie de Mizuko Ito et ses collègues du *Digital Youth Project* sur la distinction entre les pratiques liées à l'amitié et les pratiques liées à l'intérêt, ainsi qu'à la lumière de la théorie de la participation périphérique légitime à des communautés de pratique de Jean Lave et Etienne Wenger nous permet de comprendre de manière plus approfondie les pratiques et de pouvoir les distinguer les unes des autres. Nous allons maintenant tenter d'établir différentes catégories de pratiques basées sur le récit des participants et l'analyse que nous en avons faite. Nous tenterons également de montrer comment ces pratiques ont déjà été identifiées et décrites au sein de la littérature, ou, au contraire, apparaissent comme une plus-value de la recherche. Ces catégories de pratiques nous aideront à proposer une synthèse des pratiques mentionnées par chaque répondant. Ceci permettra d'établir une comparaison inter-profil et d'affiner l'analyse en vue de l'interprétation.

3.5.1. Les pratiques liées à la sphère sociale de l'amitié

Il s'agit des pratiques liées au mode *Hanging out*, décrites par Mizuko Ito, qui relèvent des pratiques uniquement motivées par le désir de maintenir la connexion avec ses amis et de développer de l'affinité, de l'amitié, ou du romantisme entre pairs.

Sur base du récit des participants, nous pouvons distinguer trois catégories de pratiques liées à cette sphère sociale.

3.5.1.1. Le partage de soi (et de ses émotions) dans un cercle restreint d'amis

Ces pratiques sont caractérisées par des interactions au sein d'un cercle social restreint d'amis et sont basées sur une démonstration importante de soi, sur le besoin de montrer qu'on a des amis (en partageant des choses sur leur mur, ou des photos avec eux), qu'on fait des choses intéressantes dans sa vie (cuisiner de bons petits déjeuners, etc.), qu'on partage des émotions (rires, fun, mais aussi déceptions, etc.) et qu'on connaît les codes pour exposer tout ceci au public. Ces pratiques sont souvent liées à un effet de mode, à la curiosité d'essayer quelque chose de nouveau avec ses amis (d'abord MSN, puis Facebook et maintenant Instagram et surtout Snapchat). Outre l'aspect ludique, une des motivations est également l'incitation sociale à « y être » (sur les réseaux) et la peur de rater l'information si on n'y est pas.

Cette pratique n'est pas sans rappeler le mode de visibilité « clair-obscur » introduit par Dominique Cardon dans ses travaux (Cardon, 2008). Cet auteur a établi une cartographie fondée sur deux axes : le premier est constitué, à l'une extrémité, de l'« être », c'est-à-dire « *les traits identitaires les plus incorporés à la personne* », ceux que l'individu introduit sous forme de données dans une fiche de renseignements (e.g. année de naissance, genre, taille), mais également « *tous les traits qui, à travers le récit intime, l'introspection, la représentation photographique, la manifestation d'humeur ou d'états internes invitent à une caractérisation de l'individu dans ce qu'il a de plus personnel [...]* (récits, confidences, photographies personnelles, etc.) » (Cardon, 2008, p. 100). À l'autre extrémité de cet axe, on retrouve le « faire », qui relève des traits identitaires que l'individu « *a extériorisés dans des activités et des œuvres* » et qui sont moins incorporées directement à l'individu. « *Ce sont les produits de l'activité des personnes qui servent alors de démonstration identitaire.* » (Cardon, 2008, p. 100-101). Le deuxième axe distingue ensuite l'identité réelle d'une identité numérique « projetée », construite par l'individu à travers les technologies. À partir de ce schéma, Dominique Cardon tente de cartographier les différentes plateformes existantes et identifie également cinq modes de visibilité (figure 33).

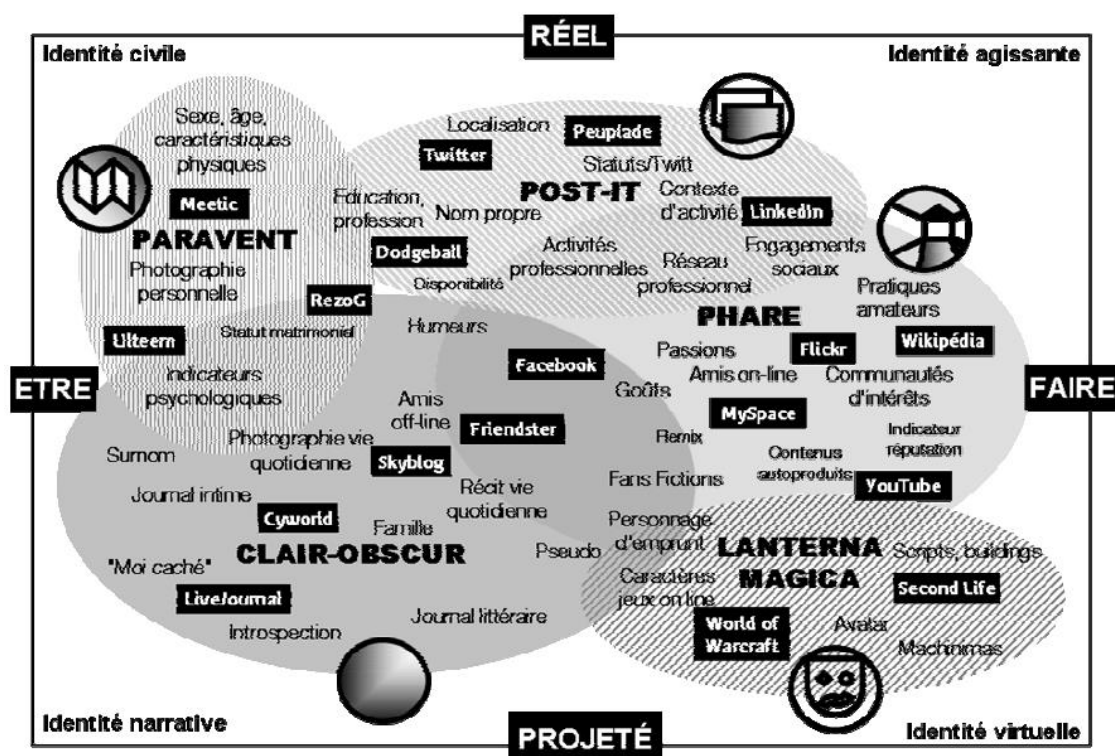


Figure 33 : typologie de la visibilité de l'identité sur les plateformes du web 2.0 de Dominique Cardon

Le mode en « clair-obscur » prend place sur des plateformes où « *la visibilité des personnes est relative : claire pour les proches, en pénombre pour les autres. L'utilisateur peut, plus ou moins, en contrôler l'étendue.* » (Cardon, 2008, p. 109) En termes de plateformes utilisées, Cardon cite les pages Skyblog, mais aussi Facebook. Sur ces plateformes, l'utilisateur peut publier beaucoup de choses personnelles, des données directement relatives à lui-même souvent projetées au sein d'un cercle d'amis qu'il pense restreint, ou sur lequel il a le contrôle.

En 2010, Alexandre Coutant et Thomas Stenger se basent entre autres sur les travaux de Cardon pour établir, de leurs côtés, une autre cartographie assez pertinente, qui distingue des axes différents de ceux établis par Cardon. En effet, Coutant et Stenger mettent en exergue l'axe « intimité-extimité », qui distingue les individus qui publient vers un cercle restreint d'amis de ceux qui publient vers un maximum d'individus. D'un autre côté, ils placent un axe qui distingue les comportements narcissiques (tournés essentiellement vers soi-même), des comportements négociés, c'est-à-dire tournés et construits avec d'autres individus. Dans le cas de comportements narcissiques, les personnes connectées à l'individu sont considérées comme un public. À l'inverse, les comportements négociés sont adressés à des collaborateurs, auquel l'individu accordera un rôle plus actif. Sur base de ces deux axes, les auteurs identifient alors quatre modes de présentation des profils (figure 34).

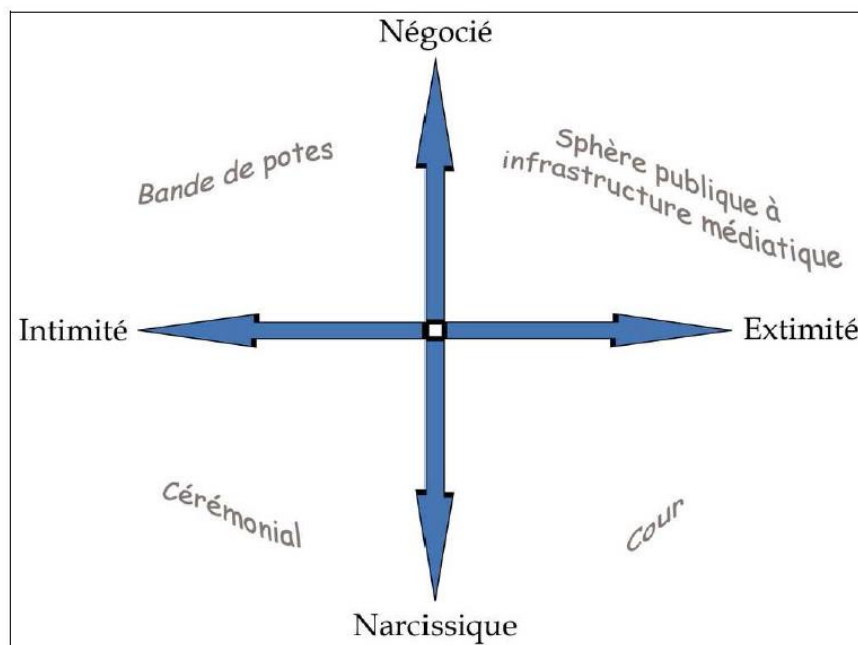


Figure 34 : cartographie des modes de présentation des profils sur les réseaux socionumériques d'Alexandre Coutant et Thomas Stenger

Parmi les pratiques liées à l'intimité (puisque ce sont celles qui nous occupent pour le moment), Coutant et Stenger identifient « la bande de potes », dans laquelle « *les interactions sont nombreuses mais restreintes aux seuls proches* » (Coutant & Stenger, 2010, p. 14). Ces interactions sont construites et négociées avec les amis. Les auteurs distinguent « la bande de pote » du « cérémonial », qu'ils comparent à l'activité royale et qui représente « *le petit nombre d'élus de la cour qui ont le privilège d'assister à certaines activités du roi (le lever, le coucher, etc.)* » (Coutant & Stenger, 2010, p. 13). Dans ce cas, les pratiques ne sont plus négociées avec la bande d'amis, elles sont narcissiques.

Cependant, Coutant et Stenger insistent également sur le fait que de tels comportements narcissiques sont malgré tout toujours négociés et qu'il n'existerait pas de comportement non négocié.

Narcisse dispose d'un public, qui choisira de valider ou non sa façade. Le fait de ne pas participer activement à cette négociation signifie ni que l'on s'y soustrait, ni que l'on n'en tient pas compte : l'individu modifiera son activité selon les retours des autres et ne parviendra jamais à imposer une image de lui que les autres ne partageraient pas.
(Coutant & Stenger, 2010, p. 10)

Pour revenir à la pratique identifiée au sein de notre travail, nous pouvons tout d'abord avancer qu'il s'agit effectivement d'une pratique narcissique (il s'agit de se mettre en scène), qui reste cependant relativement négociée. Mais nous pouvons également affirmer que les pratiques qui relèvent du partage de soi dans un cercle restreint d'amis sont opérées dans un mode de visibilité en clair-obscur et vers un public restreint d'amis, que les usagers tentent de pouvoir contrôler. Les usagers identifient à ce titre en premier lieu la plateforme Facebook sur laquelle ils ont longtemps opéré ce type de pratiques parce que c'est là que se trouvait leur cercle d'amis. Ensuite, pour beaucoup de participants, à l'entrée dans des études supérieures ou dans la vie active, ce cercle s'est élargi et les participants qui opèrent toujours ce type de pratiques le font désormais sur d'autres réseaux, dont Snapchat, qui est une plateforme très représentative du mode de visibilité clair-obscur décrit par Cardon (les snaps sont visibles 24h, à une communauté que l'individu a défini lui-même).

3.5.1.2. L'entretien des relations avec les proches (amis, famille)

Ces pratiques sont caractérisées par des interactions dans un cercle restreint d'amis proches et/ou familial. Elles sont opérées par l'individu dans le but d'entretenir et de pérenniser les

relations et montrer qu'il participe à cette relation : prendre et donner des nouvelles, interagir dans un groupe de personnes pour organiser des retrouvailles, ou pour s'échanger des anecdotes personnelles, *liker* et/ou partager un post pour montrer que la relation est importante, partager et visibiliser une publication pour montrer son soutien à quelqu'un, produire des messages publics sur le mur de l'autre (pour lui souhaiter un joyeux anniversaire, par exemple...). L'idée générale est l'entretien de la relation, l'objectif de l'individu est de montrer à ses amis qu'il est là pour eux et qu'ils comptent pour lui.

Dans ce cadre, les pratiques semblent toujours relever du clair-obscur (on limite l'accès aux données personnelles d'un public extérieur), mais il nous semble qu'il y a un déplacement vers la droite sur l'axe « être-faire » puisque cette pratique nécessite la production de messages qui ne concernent plus uniquement l'individu (et qui ne sont donc plus directement incorporés à cet individu, pour reprendre les termes des auteurs). Chez Coutant et Stenger, on pourrait rapprocher directement ce mode de pratique de « la bande de potes ». En effet, les pratiques sont définitivement tournées vers autrui et non plus narcissiques, mais restent toutefois des pratiques liées à l'intimité.

Ce type de pratique est opéré par tous les participants que nous avons rencontrés. C'est d'ailleurs le propre des réseaux socionumériques et notamment de Facebook, dont la page d'inscription a longtemps mentionné « *Facebook vous permet de rester en contact avec les personnes qui comptent dans votre vie* ». Cependant, certains participants s'investissent plus que d'autres dans l'entretien de ce type de relations.

3.5.1.3. La rencontre, la séduction et la drague

Ces pratiques sont caractérisées par le désir de rencontrer et de discuter avec des personnes inconnues dans un objectif de rencontre et de séduction. Les inconnus sont ici considérés comme des pairs et la pratique est motivée par la relation avec eux, d'où le classement de cette catégorie dans la sphère sociale liée à l'amitié. Elles se déclinent à la fois sur les plateformes comme Facebook, Snapchat ou Instagram, mais également sur des plateformes spécialisées comme Tinder. Parmi les participants, un seul mentionne ce type de pratique.

On pourrait ici établir une comparaison avec le mode de visibilité en « paravent » de Cardon, dans lequel il regroupe les plateformes et sites de rencontre. Dans ce mode de visibilité, les individus ne se rencontrent que via des critères qu'ils ont définis au préalable et qui sont

directement reliés à eux, à leur identité réelle (âge, genre, description physique, photos, goûts, opinions, etc.).

Cependant, dans notre travail, l'individu qui a décrit ce type de pratique cherche avant tout à développer des relations sociales avec les personnes et s'il est effectivement passé par des plateformes de rencontres, il n'a pas toujours apprécié l'expérience vécue et passe dorénavant plus souvent par des groupes Facebook pour rencontrer de nouvelles personnes. On se situe donc ici entre le mode de visibilité du paravent et celui du clair-obscur.

3.5.2. Les pratiques au sein de sphères liées à des communautés d'intérêt

Lors des entretiens, nous avons constaté que les individus interrogés s'inscrivaient dans divers types de communautés relatives à leurs intérêts et que leur engagement au sein de celles-ci variait selon les motivations des participants.

Nous pourrions rapprocher ces différentes pratiques au modèle du « phare » de Cardon, qui montre la propension à interagir sur des contenus non directement liés à l'individu (mais liés à l'intérêt qu'il porte à une pratique, un sujet, etc.) vers un cercle beaucoup plus large de personnes, qui ne sont plus uniquement des amis. Cependant, Cardon apparente beaucoup ce mode de visibilité du phare à des productions de l'individu et nous avons vu qu'il existait plusieurs niveaux d'engagement à ces communautés. Si l'individu s'engage de manière périphérique, il ne fait parfois que consulter et n'apporte pas de production dans la communauté.

3.5.2.1. Différents types de communautés

À travers le récit des participants, nous avons distingué, lors de notre codage, plusieurs communautés liées à des thématiques et à différents cercles sociaux et auxquels nous avons attribué une couleur.

- **les communautés liées à un intérêt spécifique, une passion, un hobby** : il s'agit de groupes qui parlent exclusivement d'un intérêt spécifique, une passion commune, un hobby ;
- **les communautés liées à la scolarité** : ce sont tous les groupes constitués de membres d'une même classe, d'une même option d'étude, d'une même école. L'intérêt est porté sur les informations à ce sujet ;

- **les communautés liées au domaine professionnel** : ce sont les groupes de collègues ou encore de professionnels qui discutent de différentes choses liées à l'organisation ou aux spécificités liées à leur domaine d'activité ;
- **les communautés liées à la vie associative et folklorique au sein d'une communauté étudiante** : ce sont les groupes liés au folklore étudiantin (cercles, régionales, etc.), ou à la vie en résidence étudiante. L'intérêt est porté sur les activités qui se déroulent dans le campus, dans la ville, le village ou dans la résidence ;
- **les communautés liées à l'entraide, au volontariat, aux actions humanitaires** ;
- **les communautés culturelles** : ce sont les groupes liés à une culture (une ethnie, une religion, etc.) L'intérêt est d'échanger sur les activités de la communauté et les événements organisés ;
- **les communautés liées à l'actualité, à l'échange et au débat d'opinion** : il s'agit des personnes qui consultent et échangent sur l'actualité, les décisions politiques, qui commentent les articles de presse ou les partagent ;
- **les communautés liées à des besoins spécifiques** : il s'agit du fait d'appartenir à un groupe pour vendre/louer/acheter/échanger/donner un bien ou un service (e.g. des groupes de ventes et achats, des groupes de co-voiturages).

Le récit des pratiques des participants au sein de ces communautés nous permet d'être plus précis et de distinguer deux formes de communautés.

Les communautés « de support » en ligne qui partagent des intérêts hors ligne : il s'agit des communautés créées en appui à une activité existante hors ligne. Comme nous l'observons dans nos entretiens, il s'agit par exemple du club d'escalade de Marie, des groupes étudiantins de Thomas, des cercles associatifs de Jeanne, des groupes-classes de la plupart des participants, etc. Les individus voient essentiellement en ces communautés des formes de réification d'un intérêt qui se déroule hors ligne : organiser le dispatching pour un travail scolaire, communiquer sur un événement (une activité étudiante, une rencontre sportive, etc.). Ces communautés sont généralement composées d'individus qui se connaissent ou apprennent à se connaître parce qu'ils se rencontrent plus ou moins régulièrement dans la vie de tous les jours (selon le type de communauté). C'est également au sein de ces communautés que certains individus se voient attribuer des rôles et/ou des tâches au sein du groupe en ligne : dans nos entretiens, Alizée est déléguée de classe et doit assurer la communication entre les professeurs et les étudiants, Marie est trésorière de son club et contribue, avec le président et le secrétaire à la communication au

sein du groupe en ligne, Thomas assure plusieurs responsabilités au sein d'associations estudiantines et assure le relai des informations entre elles, etc.

Les pratiques au sein de communautés d'intérêt en ligne : il s'agit de communautés qui se rencontrent pour discuter d'un intérêt commun en ligne. À la différence du premier modèle, l'activité principale de ces communautés se passe en ligne et non hors ligne et les individus qui les composent ne se connaissent pas avant d'interagir en ligne. Ces communautés sont souvent composées largement de personnes inconnues qui ne cherchent pas forcément à faire connaissance. C'est par exemple le cas des communautés de discussions Reddit sur la géo-politique auxquelles participe Thomas, ou encore des communautés qui s'échangent des trucs et astuces dans le milieu de l'enseignement (Laurie, Jeanne). Le principe même de la communauté est de discuter de son objet. À l'inverse de la communauté d'appui, il n'y a pas réellement de tâches ou de rôles incombés aux participants (sauf celui d'administrateur de la communauté).

Nous pouvons également observer que les communautés « de supports » peuvent intégrer des discussions sur l'intérêt autour duquel elles s'organisent hors ligne : par exemple, Florent explique qu'il partage parfois des techniques propres à son domaine dans le groupe-classe en ligne. Rémy regarde également les vidéos postées sur le groupe qui concernent la médecine (et donc l'intérêt).

3.5.2.2. L'engagement au sein des communautés

Comme nous avons pu le voir en exposant le modèle de Lave et Wenger, ainsi qu'au cours de l'analyse des entretiens, l'engagement au sein des communautés dépend de trois facteurs : l'engagement mutuel, la connaissance de l'objet et la connaissance du répertoire de la communauté. Selon qu'ils combinent ou non plusieurs de ces facteurs, les individus s'engagent alors de différentes manières (de la simple participation périphérique au plein engagement).

Au sein des deux formes de communautés que nous venons d'aborder, les motivations à s'engager (ou à ne pas s'engager) nous semblent être différentes.

Les individus s'engagent dans les communautés « de support » pour s'informer sur les événements et activités (engagement périphérique), pour relayer des informations ou informer la communauté et cela parce qu'ils endossent un rôle ou une tâche spécifique (plein engagement).

Au sein des communautés « d'intérêt », les individus s'engagent en fonction de leur connaissance de l'objet dont parle la communauté. Dans nos entretiens par exemple, nombreux sont les individus qui ne s'engagent que de manière périphérique dans ce type de communautés parce qu'ils ne se sentent pas assez expert de l'objet (c'est par exemple le cas de Laurie et de Jeanne dans leurs communauté d'enseignants).

3.5.3. Pratiques liées à l'interface entre la sphère de l'amitié et à la sphère de l'intérêt : la consultation et le partage d'actualités et d'opinions vers la communauté d'amis.

Cette pratique regroupe essentiellement les activités de consultation et de partage concernant les articles d'actualités ou d'opinions. Les individus consultent et partagent les articles qu'ils jugent pertinents pour sensibiliser leur cercle d'amis à une thématique qu'ils trouvent importante, mais également pour montrer qu'ils appuient, ou au contraire, qu'ils réprouvent le point de vue exposé par l'article. En bref, ce sont des individus qui tentent de créer une communauté d'intérêt avec leur cercle d'amis.

Nous pourrions situer cette pratique entre les modes de visibilité du phare et du clair-obscur identifiés par Cardon. Il s'agit ici de partager des sujets non incorporés à l'individu (déplacement vers le « faire » sur l'axe « être-faire »), tout en restant dans un cercle assez restreint d'amis (que Cardon place plutôt du côté « être » de l'axe « être-faire »). Chez Coutant et Stenger, il s'agit de partager des contenus qui se rapportent à la « sphère publique à infrastructure médiatique » vers « la bande de potes ». Si les auteurs ne le mentionnent pas dans leur article, il nous semble important d'affirmer que ce modèle ne peut donc être considéré de façon statique et qu'il doit également inclure des mouvements entre les cadrans.

3.5.4. Pratiques non liées à la sphère de l'amitié ni à la sphère de l'intérêt : l'autopromotion

Dans ces pratiques, la dimension communautaire et négociée (qu'elle soit liée aux amis, ou à l'intérêt) est quasiment absente des motivations de l'individu. Il ne s'agit plus ici de faire communauté avec d'autres. Les motivations de l'individu sont personnelles et individuelles, narcissiques au sens de Coutant et Stenger. Les individus produisent vers un public.

L'autopromotion consiste chez un individu à promouvoir sa propre image au sein d'une communauté afin d'obtenir des *likes*, des vues et des partages de sa propre publication pour son bénéfice personnel (reconnaissance, sponsoring, privilèges, etc.)

Si, comme nous l'avons vu, chez Coutant et Stenger, les comportements narcissiques sont toujours un peu négociés, dans notre travail, il apparaît pourtant que dans le cas de l'autopromotion, nous pouvons identifier un cas de comportement narcissique à l'extrême : c'est le cas de Christian, qui, même si ses managers lui disent de ne pas produire d'effets sur ses vidéos, de publier à telles heures, etc. semble faire comme bon lui semble, car plutôt que de négocier ses publications avec son public (analyse des vues, statistiques, commentaires pour pouvoir modifier ses prochaines publications en ce sens), semble vouloir les imposer à son public (en partageant à outrance dans les groupes Facebook au point d'atteindre les limites fixées par la plateforme, en sponsorisant ses publications pour qu'elles s'imposent à des publics potentiellement nouveaux, etc.)

À ce titre, nous pouvons distinguer Christian de Sarah, qui publie également vers un public qu'elle ne connaît pas sur des choses qu'elle fait, mais dont certains aspects sont négociés (elle ne cherche pas ici à s'imposer à un public).

3.6. Inférer les compétences des individus d'après le récit de leurs pratiques

En ce qui concerne leurs compétences, pour chacun des participants, nous avons établi une carte des compétences, reprenant, d'après le récit de leurs pratiques et les relances en ce sens, la répartition des compétences au sein des activités de lecture, de navigation, d'organisation et d'écriture. Les entretiens ont ainsi été analysés et codés dans cette perspective au sein de nœuds se situant au croisement de chaque activité avec une dimension (lecture informationnelle, navigation sociale, etc.). Pour chacun des participants, une carte des compétences a ainsi été établie. Si la personne interrogée mobilise plus d'une activité ou plus d'une dimension, soit la compétence est répétée dans plusieurs cases, soit les cases sont regroupées, si l'ensemble des compétences mobilisées se réfèrent à plusieurs dimensions.

La carte de Sarah est ici disponible à titre d'exemple. Nous y avons noté nos propres observations, issues de l'entretien réalisé avec cette personne. Chaque nœud, aux côtés de la grille, reprend, dans le logiciel Nvivo, les extraits d'entretien qui y fait référence. Les cartes des compétences sont disponibles en format numérique en annexes de ce travail ([annexes 6 : cartographies des compétences des participants à la phase qualitative](#)).

Après avoir établi les cartes de compétences, nous avons opéré, pour chaque participant, un bilan résumé de ses compétences que nous utiliserons dans la section suivante.

Rappelons qu'il n'est plus question d'évaluation ici, mais bien de tenter de qualifier les compétences à partir du récit des pratiques socialisées et contextualisées des individus.

Résultats quanti

compétence de lecture : total : 59,72%	
Dim info : contenu : 45/60 Lang et représ : 24/60 Formats et genres : 60/60	Dim sociale : Auteurs : 36/60 Intentions 30/60 Publics 20/60

Résultats quali

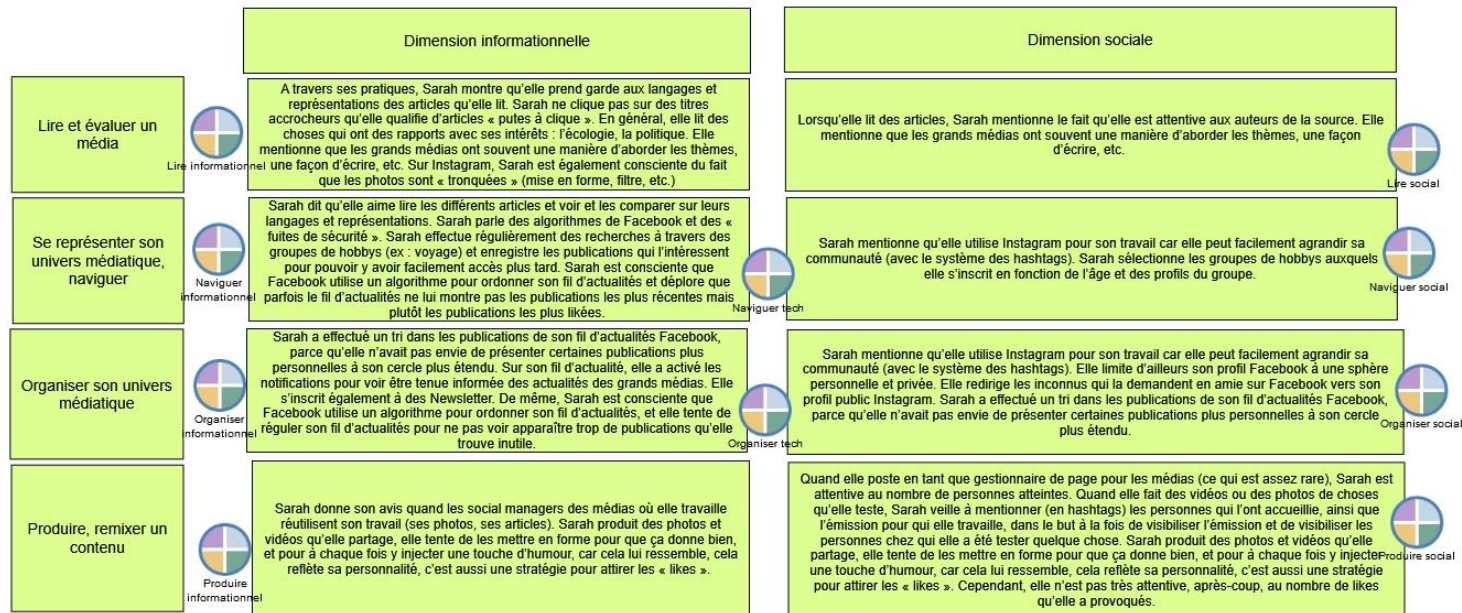


Tableau 58 : carte des compétences de Sarah d'après le récit de ses pratiques

3.7. Comparaison inter-profil, réorganisation et relations avec les compétences

Suite à l'analyse des pratiques de chaque participant et leur analyse intra-profil, nous avons proposé une typologie des différents types de pratique. A l'aide de cette typologie, nous allons à présent synthétiser les pratiques de chaque participant, ce qui va nous permettre d'établir une comparaison inter-profil.

Afin de pouvoir comparer les répondants entre eux, nous avons en premier lieu élaboré un tableau au sein duquel chaque répondant est caractérisé au sein de chaque catégorie de pratique. Nous avons également établi dans ce tableau, un bilan des compétences basé sur les cartographies des compétences de chaque participant. Le tableau complet est disponible en annexe numérique de ce travail ([annexe 7 : tableau synthétique des pratiques et compétences des participants à la phase qualitative](#)). Nous proposons sur la page suivante, pour plus de lisibilité, une présentation simplifiée de ce tableau (tableau 59), dans lequel, pour chaque type de pratique :

- un « + » signifie que l'individu opère ce type de pratique (ou d'engagement dans la pratique) ;
- un « ++ » montre que l'individu utilise principalement les réseaux socionumériques pour opérer ce type de pratiques précis, en d'autres mot, cette pratique représente la grande majorité des pratiques de l'individu ;
- un « / » signifie que l'individu ne mentionne pas cette pratique ;
- enfin, un « - » signifie que le participant affirme rejeter ce type de pratique.

Au niveau du bilan des compétences, dans le tableau récapitulatif :

- un « + » signifie que le participant montre des compétences avancées dans cette activité ;
- un « 0 » signifie que le participant montre des compétences basiques dans cette activité ;
- un « - » signifie que d'après le récit de ses pratiques, le participant ne montre pas de compétence, voire des traces d'incompétence dans l'activité mentionnée.

Nous avons alors réorganisé l'ordre des participants selon les proximités qu'ils entretenaient avec d'autres participants aux entretiens (sur base de leurs pratiques et de leurs compétences).

À la suite du tableau récapitulatif, nous reprendrons, pour chaque répondant, la synthèse de leurs pratiques et les liens que les répondants entretiennent entre eux à ce niveau. Nous présenterons également, pour chacun, un bilan des compétences établi sur base des cartographies des compétences présentées dans le point précédent. Ce matériau nous permettra de venir éclairer les résultats sur les profils issus de la phase quantitative et, dans la partie suivante du travail, de mener une interprétation des résultats de la phase quantitative et de la phase qualitative à propos des relations entre la diversité des pratiques sur les réseaux socionumériques et le développement de compétences en littératie médiatique.

Pratiques/ participants	Pratiques liées à l'amitié			Autopromotion	Consultation (depuis des sphères d'intérêt) et partage dans la sphère d'amis	Pratiques liées à l'intérêt			Bilan des compétences
	Entretien des relations	Rencontre, drague	Divertissement, exposition, fun			Participation périphérique	Participation semi- périphérique	Pleine participation	
Rémy	+	/	-	/	/	+	/	/	Lire : 0 Naviguer : - Organiser : - Produire : -
Florent	++	/	-	/	/	+	+	/	Lire : 0 Naviguer : 0 Organiser : - Produire : -
Laurie	+	/	+	/	/	+	/	/	Lire : 0 Naviguer : 0 Organiser : + Produire : 0
Alizée	+	/	+	/	/	+	/	+	Lire : 0 Naviguer : + Organiser : 0 Produire : +
Jeanne	+	/	-	/	+	+	+	/	Lire : + Naviguer : + Organiser : 0 Produire : +
Marie	+	/	-	/	+	+	/	+	Lire : + Naviguer : + Organiser : + Produire : +
Thomas	+	/	+	/	+	+	/	+	Lire : + Naviguer : + Organiser : + Produire : +
Sarah	+	/	+	+	+	+	/	+	Lire : + Naviguer : + Organiser : + Produire : +
Christian	+	/	+	++	/	+	/	/	Lire : 0 Naviguer : 0 Organiser : 0 Produire : 0
Claude	+	+	+	/	/	++	+	/	Lire : 0 Naviguer : + Organiser : 0 Produire : +
			Pratiques narcissiques, liées à l'exposition de soi						

Tableau 59 : tableau récapitulatif des pratiques et compétences médiatiques des participants sur les réseaux socionumériques

3.7.1. Rémy

Rémy est un usager peu intéressé par les réseaux socionumériques, il fait partie du premier profil qui est composé de personnes déclarant avoir des pratiques peu fréquentes et peu diversifiées et le récit de ses pratiques appuie son appartenance à ce profil.

Rémy rejette les pratiques liées au divertissement, à l'expression de soi dans son cercle d'amis restreint, au fun. Il n'a jamais opéré de telles pratiques.

Il prend des nouvelles de ses amis et de sa famille via la messagerie personnelle ou via des groupes dans lesquels il a été invité mais il produit rarement au sein de ces groupes.

Rémy participe de manière très périphérique à des communautés d'intérêts (les groupes de son école et ce qui concerne la permaculture ou l'élevage d'oiseaux), mais n'y voit qu'une forme de réification, il les consulte pour les productions qui y sont diffusées (pour se renseigner, étudier, etc.) mais ne semble pas montrer d'un engagement mutuel, ou d'une volonté de faire partie du groupe.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Rémy

Rémy sait décrire de manière très succincte les contenus des posts qu'il voit, ainsi que leurs auteurs, mais ne s'exprime pas sur d'autres dimensions informationnelle, technique ou sociale des messages. Il a des difficultés à se représenter son univers médiatique (dans sa dimension informationnelle, technique et sociale) et peine à savoir comment un contenu est arrivé sur son fil d'actualités. Il ne développe pas de stratégie d'organisation et produit très rarement. Il produit dans la messagerie et pour les travaux de groupe de l'école mais ne mentionne pas les dimensions informationnelles, techniques ou sociales dont il tient compte.

3.7.2. Florent

Florent utilise les réseaux socionumériques principalement pour entretenir les relations avec ses amis les plus proches et à qui il tient énormément. Il fait partie du quatrième profil qui est caractérisé par une consultation de contenus diversifié, une production peu diversifiée et peu fréquente et un attrait particulier pour les thématiques en lien avec l'amitié. Son récit corrobore donc le profil auquel il appartient.

Comme Rémy, il rejette les pratiques liées à la surexpression de soi dans son cercle d'amis. Cependant, Florent envoie tout de même quelques *snap*s de lui à son cercle restreint d'amis,

pour le fun. Il faut aussi noter que le contexte de vie de Florent est différent : si Rémy ne s'expose pas parce que ça ne l'intéresse pas, Florent ne le fait pas parce qu'il trouve sa vie nulle et trouve que les gens qui ont ces pratiques montrent le « beau côté » de leur vie, ce qu'il trouve déprimant, il coupe d'ailleurs ses réseaux socionumériques de temps en temps pour ça.

À l'inverse de Rémy, Florent est très motivé à entretenir ses relations avec ses amis : il consulte, *like*, commente, partage les publications de ses amis pour leur montrer qu'il tient à eux. C'est sa principale motivation à utiliser les réseaux socionumériques. Comme nous le verrons, il se rapproche ainsi de Laurie et d'Alizée

Comme Rémy, Florent montre une participation assez périphérique aux communautés d'intérêts. Cependant, si Rémy ne voit en ces communautés que des formes de réifications, Florent montre un engagement mutuel envers un petit nombre de groupes (envers le groupe de sa classe, de son club de volley, les pages de foot, etc.). Il partage dans le groupe de sa classe, mais produit peu. Il participe donc de manière semi-périphérique à ce groupe.

Enfin, les pratiques de réception de Florent sont un peu plus diversifiées que celles de Rémy : En plus du groupe de sa classe, des publications de ses amis et de sa famille, Florent est abonné à des groupes ou pages de sport et consulte également les articles sur l'actualité (non issus de cercles d'intérêt), qu'il repartage de temps en temps.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Florent

Comme Rémy, Florent parvient à décrire les contenus et auteurs des publications qu'il voit mais ne va pas plus loin dans la description de ses pratiques à cet effet. Il sait un peu mieux se représenter son univers médiatique que Rémy : il est conscient de la logique algorithmique des réseaux socionumériques et du fait que ses amis ont des pratiques différentes des siennes. Florent ne développe pas de stratégie pour organiser son fil d'actualités. Cependant, il déclare connaître suffisamment ses amis Facebook pour publier les contenus qu'il leur adresse. S'il partage quelque chose de plus personnel, il le fait via la messagerie privée.

3.7.3. Laurie

Laurie montre, à travers son entretien, des pratiques régulières de divertissement et d'exposition à un cercle restreint d'amis : elle publie des photos d'elle et de ce qu'elle fait à ses amis proches, elle « vagabonde » sur les différents posts et vidéos et notifie ses amis sur les publications humoristiques. Laurie fait partie du second profil qui est caractérisé par des

pratiques de consultation, mais surtout par des pratiques de production fréquentes et variées. Pourtant, lors de son entretien, Laurie déclare ne pas produire souvent et ne pas produire beaucoup de choses diversifiées.

Laurie réalise un Permis Vacances Travail au Canada et elle utilise également les réseaux socionumériques pour entretenir les relations avec ses amis et notamment ses amis belges, à qui elle donne régulièrement de ses nouvelles et à qui elle partage parfois des vidéos de ce qu'elle trouve important à leur partager. Elle rejoint ainsi les pratiques de Florent, bien que Florent accorde une plus grande importance à ce type de pratiques.

Laurie participe de manière périphériques à différentes communautés d'intérêts : l'échange de trucs et astuces concernant le Permis Vacances Travail, le co-voiturage, la communauté d'enseignants, etc. Si elle intervient parfois dans les communautés de besoins spécifiques (trucs et astuces, co-voiturage, etc.) lorsqu'elle a une question ou un service à proposer, elle ne s'engage toutefois pas mutuellement dans ces communautés. En revanche, si elle participe de manière périphérique à la communauté qui concerne l'enseignement, c'est parce qu'elle n'ose pas y produire, parce qu'elle ne se sent pas encore assez experte (elle ne sait pas encore rendre compte de l'objet ou mobiliser le bon répertoire).

Enfin, Laurie consulte différents types de publications, souvent pour se divertir. Elle consulte également les actualités et particulièrement les actualités belges, mais elle ne partage et ne commente pas ces dernières.

Au vu de l'analyse de son entretien, Laurie est donc plus proche de Florent et d'Alizée et donc du quatrième profil (caractérisé par des pratiques de production peu diversifiées et un attrait particulier pour les pratiques relatives à l'amitié), que du second profil (caractérisé par des pratiques de production fréquentes et diversifiées)

Bilan des compétences en littératie médiatique de Laurie

Laurie parle de la mise en forme des photos sur Instagram et du fait qu'elle consulte les contenus qui attirent son attention, mais ne mentionne rien sur la dimension sociale. Laurie semble montrer plus de capacités à se représenter son univers médiatique que Rémy et Florent : elle mentionne les genres et formats ainsi que les cercles sociaux spécifiques à chaque plateforme et est consciente de la logique publicitaire des réseaux socionumériques. Elle montre également plus de capacités à organiser cet univers : elle sait dans quel réseau publier quel genre/format et

à quel cercle social, elle adopte des stratégies pour ne pas voir apparaître trop de notifications. Elle a opéré au fur et à mesure un tri de ses amis et à reparamétré plusieurs fois son profil pour ne pas être vue de tous. Enfin, en termes de production, Laurie parle des contenus et formats qu'elle a produits et des techniques qui lui ont permis d'arriver à cela, mais ne mentionne pas les langages et représentations, ni de l'adaptation à son public, son rôle d'auteur (aucune dimension sociale donc). Laurie montre de manière générale plus de capacités que Rémy et Florent, surtout en ce qui concerne l'organisation à travers ses réseaux socionumériques.

3.7.4. Alizée

Comme Laurie, Alizée montre des pratiques de divertissement et d'exposition au sein de la sphère de l'amitié : elle publie des photos de ce qu'elle fait sur Facebook et Instagram et sur Snapchat pour rigoler avec son cercle d'amis proches. Sur Instagram, Alizée essaie d'avoir un « *joli feed* » et d'attirer ainsi les *likes* de ses amis Instagram (qui est un public qu'elle connaît et qu'elle gère puisqu'elle n'a pas mis sa page en mode public). Alizée fait partie du quatrième profil, qui est caractérisé par une consultation diversifiée et fréquente, une production peu fréquente et peu diversifiée et un attrait pour les pratiques liées au thème de l'amitié. Le récit de ses pratiques à travers son entretien confirme sa position au sein de ce profil.

Comme Laurie, Alizée prend et donne des nouvelles à ses amis et à sa famille, soit via des groupes spécifiques, soit via la messagerie personnelle. Elle semble cependant moins investie que Florent dans cette pratique.

Alizée participe de manière très périphérique à quelques communautés d'intérêt qui concernent le sport, la mode, la danse, etc. Elle ne fait que consulter ces communautés et n'y produit jamais. Elle participe de manière périphérique à des communautés qui concernent le voyage mais estime ne pas avoir acquis assez d'expérience pour y produire. Enfin, Alizée participe pleinement au groupe de sa classe dont elle est déléguée. Elle assure ainsi le relai d'information entre la faculté et les étudiants, répond à leurs questions et/ou organise des événements.

Bilan des compétences en littératie médiatique d'Alizée

Alizée lit les contenus qui l'intéressent et qui attirent son attention, mais elle ne parle pas plus de comment elle sélectionne et valide les informations qu'elle trouve. Comme Laurie, Alizée montre des capacités à se représenter son univers médiatique : elle mentionne les différents formats et genres de chaque plateforme ainsi que la présence de publicité qui lui est spécifiquement destinée et est consciente des différents cercles sociaux sur ces plateformes et de l'évolution de

ces cercles, elle décrit également les éléments techniques qui lui permettent de naviguer et d'organiser ses photos sur Instagram. Elle montre également des capacités à organiser son *feed* Instagram sur la dimension informationnelle, technique et sociale, mais ne possède en revanche pas de stratégie pour organiser son fil d'actualités Facebook. En termes de production, Alizée montre qu'elle accorde de l'importance à ce qu'elle publie sur Instagram en essayant différentes formes, représentations et est attentive à la réception de ses photos. Alizée montre également qu'elle tient compte du rôle qu'elle adopte lorsqu'elle publie dans son groupe classe (déléguee de classe ou étudiante pair au groupe) et elle adapte la forme de son message en conséquence. Alizée semble davantage mobiliser les dimensions des compétences de navigation et d'écriture que Laurie, mais semble observer des compétences plus faibles en termes d'organisation.

3.7.5. Jeanne

À travers son entretien, Jeanne se décrit comme une usagère faible, elle déteste l'idée de dépendre des réseaux sociaux numériques et d'y perdre son temps. Pourtant, elle démontre des pratiques assez régulières, y compris des pratiques de production. Jeanne fait partie du troisième profil caractérisé par des pratiques de consultations diversifiées, des pratiques de production peu fréquentes et peu diversifiées et un attrait particulier pour les thématiques liées à l'actualité et à la citoyenneté. Le récit de ses pratiques corrobore son inscription dans ce profil.

Au contraire d'Alizée et de Laurie, Jeanne rejette comme Rémy et Florent les pratiques qui consistent à s'exposer. Elle a d'ailleurs utilisé Snapchat mais s'est très vite lassée, considérant ce réseau comme une perte de temps.

Sur les réseaux sociaux numériques, Jeanne entretient les relations avec ses amis belges, avec ses amis philippins qu'elle a rencontrés lors d'une retraite et avec sa famille. Elle rejoint en ce sens beaucoup d'autres répondants.

Jeanne consulte et partage diverses informations liées à l'actualité et la citoyenneté. Lorsqu'elle partage, c'est pour tenter de sensibiliser sa communauté d'amis à un sujet particulier, souvent lié à l'écologie. Elle déplore que sa communauté d'amis ne s'y intéresse pas plus.

Enfin, Jeanne s'inscrit également dans diverses communautés. Elle participe de manière périphérique à des groupes étudiants (elle n'est plus aux études mais reste abonné à ces groupes pour voir les publications), ainsi qu'à un groupe qui concerne son domaine professionnel, dans lequel elle n'intervient pas parce qu'elle ne se sent pas encore assez

expérimentée. Jeanne participe aussi de manière semi-périphérique à des groupes citoyens ou liés à la religion chrétienne : l'année dernière, elle a administré la page de la retraite qu'elle a faite aux Philippines et y a produit plusieurs contenus, elle fait également partie de deux pages chrétiennes ainsi que de plusieurs pages d'activités citoyennes (visite de prisonniers, animation de réfugiés, organisation de festival). Bien qu'elle montre une production assez régulière dans ce type de groupes, Jeanne ne paraît pas montrer de motivation à s'y engager de manière mutuelle.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Jeanne

Jeanne montre à travers ses propos qu'elle est capable d'identifier le contenu et la source d'une publication et à en juger la potentialité à intéresser un public. Elle aborde également les langages, représentations et genres des différentes éditions de presse. En ce qui concerne sa capacité à naviguer et se représenter son univers médiatique, Jeanne est consciente qu'une logique algorithmique et publicitaire régit son fil d'actualités, que chaque plateforme a ses sujets ou ses formats de prédilection et que ses amis n'observent pas tous les mêmes pratiques qu'elle. Jeanne n'opère pas de stratégie spécifique pour organiser son fil d'actualités, mais elle trie régulièrement les publications de son mur ainsi que les pages auxquelles elle est abonnée, au niveau de leur contenu et au niveau de ce que pourrait penser ses amis (ou élèves) s'ils venaient à tomber sur son profil. En ce qui concerne la production, Jeanne produit ou a produit des vidéos pour l'anniversaire de ses amis, ou encore pour le groupe de retraite dont elle gère la page. Elle emploie des logiciels spécifiques mais n'aborde pas vraiment les aspects techniques, elle semble ne pas vraiment se préoccuper de la réception de ces vidéos, mais en revanche elle partage des articles qu'elle juge pertinents pour sa communauté d'amis. Jeanne semble montrer plus d'aptitudes à savoir lire un contenu que Rémy, Florent, Laurie et Alizée. Elle démontre également de bonnes compétences à naviguer et à écrire mais semble avoir plus de difficultés à organiser son univers médiatique.

3.7.6. Marie

Comme Jeanne, Marie se déclare faible usagère des réseaux socionumériques et n'aime pas l'idée d'en dépendre. Elle adopte une attitude assez méfiante vis-à-vis des données et publications qu'elle expose aux yeux de tous. En cela, Marie corrobore son inscription dans le premier profil, celui des faibles usagers. Cependant, elle montre un intérêt et un engagement bien différent de celui de Rémy (qui fait également partie du premier profil).

En effet, comme Rémy, Florent et Jeanne, Marie rejette les pratiques qui consistent à s'exposer. Elle est toujours inscrite sur le réseau Snapchat mais n'y poste plus rien et ne le consulte que rarement.

Comme Florent, Marie est assez investie dans l'entretien de relations. Outre la messagerie personnelle, elle consulte, *like*, commente et partage des publications de ses amis ou pour ses amis, dans le but de montrer qu'elle tient à eux.

Marie consulte beaucoup de publications en rapport avec le sport, la littérature, les voyages, la photo et les articles d'actualités, plus particulièrement ceux qui concernent l'écologie. Il lui arrive de partager ce type d'article.

Marie montre un engagement périphérique dans diverses communautés liées à la photo et aux voyages. Si elle consulte divers groupes et plateformes, elle ne produit que pour ses amis et sa famille. En revanche, Marie montre un plein engagement au sein de son groupe d'escalade, au sein duquel elle est trésorière. Elle montre également un engagement fort au sein de sa communauté professionnelle.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Marie

Marie montre à travers son entretien qu'elle est capable d'identifier la source d'une information et qu'elle compare régulièrement différentes sources sur une même information. Elle montre également qu'elle connaît les langages et représentations utilisés par les médias. À travers la description de ses pratiques, Marie semble pouvoir se représenter son univers médiatique, la spécificité thématique et sociale de chaque plateforme. Elle est consciente que plusieurs utilisateurs ont des usages différents et elle semble également consciente des techniques de marketing mises en place pour attirer son attention. En termes d'organisation, Marie organise son univers médiatique et sait où publier quoi et pour quel public. Elle adopte également plusieurs stratégies d'organisation (répondre intéressée aux événements pour avoir un rappel de ceux-ci, tri des publications et des amis, etc.) Enfin, en ce qui concerne ses productions, Marie semble accorder une importance particulière à ne publier que ce qu'elle trouve pertinent pour les autres. Lorsqu'elle produit, Marie veille à être concise et à structurer son propos. Elle est également très attentive à comment atteindre au mieux son public en regard des plateformes qu'elle utilise.

3.7.7. Thomas

Thomas est très investi dans la vie du campus universitaire au sein duquel il fait ses études. Il assure souvent un relais d'information entre différentes associations liées aux activités estudiantines. Il aime être au courant de tout et est toujours curieux d'apprendre de nouvelles choses, il s'abonne donc à énormément de pages. Il corrobore à ce titre son inscription dans le profil des *likers*.

Thomas utilise le réseau Snapchat pour s'exposer et rire avec ses amis, bien que ce ne soit pas son activité principale. Il rejoint ainsi les pratiques de Laurie et d'Alizée. Il aime également entretenir les relations avec ses amis, soit via ce réseau, soit via la messagerie privée de Facebook.

Thomas étudie la science politique et le droit, raison pour laquelle il s'intéresse à la géo-politique et aux actualités internationales, nationales et régionales. Il consulte d'ailleurs des articles sur des plateformes plus spécialisées, mais ne les partage pas.

L'activité principale de Thomas sur les réseaux socionumériques concerne donc sa participation pleine à plusieurs groupes liés à la vie sur le campus universitaire.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Thomas

Par le biais de ses pratiques, Thomas montre qu'il est conscient que les informations sont toujours transmises avec le point de vue de leur émetteur et qu'il peut y avoir plusieurs points de vue traités dans différentes informations qui ont un effet sur le public. Thomas compare régulièrement plusieurs sources pour une même information. Thomas possède une grande capacité à se représenter son univers médiatique : il est conscient qu'il baigne dans une mine d'informations qui sont classées selon des algorithmes. Il sait sur quel type de plateforme trouver quel type de contenu. Il est également conscient des cercles sociaux dans lesquels il est inscrit et que tous ces acteurs n'ont pas les mêmes pratiques. Thomas développe de nombreuses stratégies d'organisation, au niveau de son fil d'actualités (afin de ne voir que ce qui l'intéresse), au niveau des événements (pour pouvoir s'en rappeler), mais également au niveau de ses cercles sociaux (il met certaines personnes en favori). Enfin, Thomas produit surtout dans le cadre des activités estudiantines. Dans ses communications, il veille à être concis et à montrer son enthousiasme et développe des stratégies pour diffuser ses publications à un public le plus large possible (il sait dans quel groupe poster pour ce faire).

3.7.8. Sarah

Sarah est aujourd'hui chroniqueuse pour le compte de plusieurs médias et son activité principale sur les réseaux socionumériques consiste à promouvoir ses chroniques. Ses réponses au questionnaire quantitatif la classe dans le troisième profil, caractérisé par une consultation diversifiée et une production peu diversifiée.

En termes d'exposition de soi, Sarah consulte parfois les publications de ses amis sur Snapchat mais ne publie pas elle-même. Elle ne rejette pas pour autant cette pratique.

Sarah opère quelques pratiques d'entretien des relations : avec ses amis, ainsi qu'avec des collègues devenus amis au sein de la messagerie personnelle ou de groupes dédiés.

Pour son métier, Sarah consulte énormément les articles liés à l'actualité, la citoyenneté et l'écologie, mais les partage peu.

En revanche, elle produit et partage énormément sur ses chroniques, montrant ainsi de nombreuses pratiques d'autopromotion dans lesquelles elle s'investi considérablement.

Comme Thomas, Sarah a fait partie de groupes étudiants au sein desquels elle était responsable et montrait un plein engagement. Aujourd'hui, Sarah montre toujours un plein engagement au sein de sa communauté professionnelle qui est liée aux médias.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Sarah

À travers son entretien, Sarah montre de grandes capacités de lecture : elle prend garde aux langages et représentations des articles qu'elle lit, ne clique pas sur les titres accrocheurs qu'elle qualifie de « putes à cliquer ». Elle mentionne que les grands médias ont souvent une manière d'aborder les thèmes, une ligne éditoriale précise. Sarah montre également des capacités à se représenter son univers médiatique : elle est consciente que le fil d'actualité est régi par un algorithme et est consciente des cercles sociaux qu'elle occupe sur chaque plateforme. Elle développe plusieurs stratégies d'organisation : elle a effectué un tri de ses publications sur Facebook, elle a également activé les notifications pour certains grands médias afin de voir les actualités en favori, elle a établi un tri des personnes qu'elle côtoie sur Facebook et sur Instagram, où son cercle d'abonnés est beaucoup plus large. En ce qui concerne la production, Sarah montre qu'elle est attentive à la mise en forme de ses publications, elle aime y ajouter une touche d'humour, car cela reflète sa personnalité. Lors des publications qui concernent ses

chroniques, Sarah veille à mentionner les personnes qui sont associées à sa chronique (produit testé, média pour qui elle travaille) afin de les visibilitéer.

3.7.9. Christian

Christian pourrait être décrit comme la figure de l'autopromoteur. Son activité principale sur les réseaux socionumériques consiste à se promouvoir et à promouvoir, voire imposer son image de joueur de football, dans tous les cercles sociaux possibles. Il corrobore de la sorte son inscription au profil des producteurs.

Christian montre également des pratiques d'exposition de soi au sein de son cercle d'amis, sur Snapchat et Instagram et publie régulièrement des photos de ce qu'il fait.

Il se sert également des réseaux socionumériques pour entretenir les relations avec ses amis et sa famille par le biais de la messagerie personnelle.

Il consulte de manière assez diversifiée les articles, les titres qui retiennent son attention, mais ne les partage pas.

Comme nous l'avons déjà mentionné, son activité principale est de produire ou de partager ce qu'il fait en tant que joueur de football. Nous avons également observé dans cette pratique une dimension narcissique, puisque Christian ne tient pas compte des personnes à qui il diffuse ses publications et ne fait preuve d'aucun engagement mutuel dans les groupes, mais impose la diffusion de ses publications, il se démarque ainsi de Sarah qui est relativement attentive à la réception de ses publications par ses abonnés, auxquels elle n'impose rien. Christian exerce cette pratique pour tenter d'en retirer le plus de bénéfices personnels possibles (les *likes*, le sponsoring, les privilèges) et tente de donc de partager dans un grand nombre de cercles sociaux.

Enfin, Christian s'engage peu dans les communautés de pratique et ne montre que des participations périphériques au groupe de sa classe et à des communautés culturelles.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Christian

Christian lit les articles dont les titres attirent son attention et ne décrit pas les caractéristiques (langages, représentations, sources) des contenus qu'il rencontre. Il semble connaître les genres et formats de chaque plateforme (Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram), mais peine cependant à se représenter son univers social sur ces plateformes. En ce qui concerne

l'organisation, Christian a créé deux profils sur Facebook : son profil personnel et sa page officielle. C'est une manière pour lui de scinder sa vie privée et sa vie publique. Cependant, cette séparation n'est pas faite sur les autres plateformes. Enfin, en termes de production, Christian est conscient qu'il ne peut produire n'importe quoi sous peine d'être sanctionné par son comité d'éthique. Christian produit ses propres vidéos de performances footballistiques, il sélectionne ses mouvements et élabore des montages grâce à un logiciel, sur lequel il ajoute des effets, ce que son agent voit et lui déconseille de faire. Il diffuse ensuite partout où il peut ses vidéos et ne vise pas de public particulier (il vise un public le plus large possible).

3.7.10. Claude

D'après son entretien, Claude manifeste une grande curiosité à l'égard de différentes thématiques, ainsi qu'un grand intérêt à rencontrer de nouvelles personnes.

Après avoir fui un pays en crise politique, Claude arrive en Belgique et utilise les réseaux sociaux principalement pour entretenir les relations avec sa famille et ses amis burundais, pour rencontrer de nouveaux amis en Belgique entretenir les relations avec ses derniers mais également pour séduire et faire des rencontres amoureuses.

Aujourd'hui, Claude utilise toujours les réseaux sociaux pour entretenir ses relations, rencontrer de nouvelles connaissances ou draguer, mais il s'expose également et se divertit avec ses amis via le réseau Snapchat.

Il participe de manière périphérique à énormément de groupes et de pages, corroborant ainsi son profil de *liker*. Toutefois, à la différence de Thomas qui fait également partie de ce profil, Claude ne s'inscrit à ses pages que parce qu'il est curieux de nature et s'intéresse à beaucoup de choses (alors que Thomas le fait également dans le but de relayer les informations vers ses cercles sociaux). Claude montre ainsi une consultation très diversifiée. Il lui arrive également de consulter et de partager l'actualité (mais qui n'est pas issue de cercles d'intérêt), selon que le titre attire son attention. Claude montre également une participation semi-périphérique au groupe de sa classe, ainsi qu'à un groupe qui concerne les réfugiés.

Bilan des compétences en littératie médiatique de Claude

Claude ne consulte que les articles et publications qui l'intéressent, notamment par le biais d'un titre accrocheur mais ne s'exprime pas plus sur comment il sélectionne l'information ni comment il l'évalue. Il semble montrer quelques capacités de navigation : il est conscient que les

différentes plateformes véhiculent différents formats et montre surtout de nombreuses capacités à se représenter son univers social : il est conscient de son réseau sur chacune des plateformes et que Facebook regroupe un cercle très élargi de personnes qui n'ont pas toujours les mêmes valeurs, ni la même culture et ne recevront pas de la même manière un même contenu. Claude montre également qu'il opère quelques stratégies d'organisation : il a trié ses publications pour qu'elles n'apparaissent pas aux yeux de tous ses amis. Il a également veillé à opérer un tri sur la plateforme Snapchat, où il n'accepte que ses amis très proches. En termes de production, Claude mentionne quelques éléments sur la manière de produire : il parle des langages et représentations qu'il mobiliserait pour atteindre un public le plus large possible dans le cadre d'une campagne de levée de fonds.

V. INTERPRETATION DES RESULTATS

Depuis le début de cette recherche, nous interrogeons les relations entre les usages et les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique. À la suite de la problématique et de l'élaboration du cadre théorique, nous avons fait l'hypothèse que, plus que l'expérience en termes de fréquence et de temps passé sur les réseaux sociaux numériques, c'est la diversité des usages et des pratiques en termes d'activités (de réception et de production), de contenus informationnels, d'espaces et de rôles sociaux qui soutient le développement des compétences en littératie médiatique des jeunes adultes.

Afin de répondre à cette hypothèse, nous avons organisé notre recherche en deux temps. Tout d'abord, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons diffusé en ligne. Nous avons ainsi récolté les réponses de 350 individus sur leur utilisation en termes de fréquences et sur la diversité de leurs usages sur les réseaux sociaux numériques et avons réalisé un test sur leurs compétences médiatiques en réception. Nous avons analysé ces réponses et tiré des premières interprétations et conclusions. Sur base de ces dernières, nous avons réalisé une seconde phase d'analyse, d'ordre qualitatif, durant laquelle nous avons interrogé 10 participants issus de profils établis lors de l'analyse quantitative. Nous avons analysé les entretiens menés avec les 10 participants, d'abord en élaborant des cartographies de pratiques pour chacun d'entre eux, puis en analysant les entretiens à la lumière de théories sur les modes de participation et d'engagement dans les communautés de pratique.

Nous allons à présent interpréter ces données. Pour ce faire, nous repartirons des résultats de l'analyse quantitative que nous tenterons de mettre en lumière grâce aux analyses de la phase qualitative. Dans un premier temps, nous interpréterons les résultats qui traitent des relations entre la diversité dans les activités de réception et le développement de compétences médiatiques. Nous nous pencherons ensuite sur les relations existantes entre l'engagement dans les pratiques de production et le développement de compétences médiatiques, en nous focalisant d'abord sur les pratiques des répondants liées à l'amitié, puis en observant de plus près les pratiques des participants au sein de communautés d'intérêt.

1. Relations entre la diversité des usages et pratiques concernant les activités de réception et le développement de compétences médiatiques.

1.1. Pratiques *mainstream* et pratiques *de niche*

Lors de l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire, nous avons constaté l'existence de relations positives entre la diversité des usages en termes de réception et les compétences de littératie médiatique en réception des jeunes adultes. Plus précisément, nous avons d'abord montré que les indices de diversité concernant le nombre de thèmes et le nombre d'auteurs présents dans le fil d'actualités des individus, le nombre de thèmes et d'auteurs consultés, mais également le nombre de types de groupes consultés sont tous positivement et significativement corrélés aux résultats au test de réception en littératie médiatique. Nous avons ensuite souligné, en effectuant l'analyse des usages selon les éléments cochés par les individus et en les recoupant avec les résultats des deux premières catégorisations (utilisation en termes de fréquences et diversité des usages selon un indice quantitatif), que les lecteurs, c'est-à-dire la catégorie des personnes qui déclarent voir le fil d'actualités et consulter souvent et de manière diversifiée les posts sur les réseaux sociaux, sont également ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au test. Parmi eux, deux types se distinguent : les lecteurs intéressés par des sujets en relation avec les pratiques liées à l'amitié (l'organisation d'événements, les anecdotes personnelles, la musique, l'humour, etc.), qui ont obtenu un score moyen de 53,74% et ceux qui sont plutôt intéressés par la réception et le partage de contenus liés à la citoyenneté et à l'actualité produite par les organes de presse, les ONG, etc. Cette catégorie a obtenu le score, légèrement plus élevé, de 56,26%

Dès les interprétations des résultats quantitatifs, nous avons abordé les modes *hanging out*, *messing around* et *geeking out* de Mizuko Ito et ses collègues (2009). Cette dernière décrit également, en 2016, en plus des trois modes, une gradation entre des pratiques qu'elle qualifie de *mainstream* et des pratiques qu'elle qualifie de *niche*, ou cultures alternatives : "*environmentalism, geek culture, fan culture and other "alternative" cultural movements and identities are often defined as explicitly distinct from a mainstream culture but are also not explicitly resistant to that culture.*" (Jenkins et al., 2016, p. 17)

Dans la suite de leur conversation, Mizuko Ito et Henry Jenkins infèrent que ces sujets « de niche » sont spécifiquement liés au mode *geeking out* (ils parlent en effet de *fan fictions*, de

créations de *zines*, etc.) De ce fait, la culture plutôt *mainstream* s'associerait davantage au mode de participation *hanging out*. Ainsi, selon cette interprétation, la musique peut être considérée comme un sujet *mainstream*, si l'objectif est de partager ses goûts ou échanger à propos de la musique dans une conversation entre amis, mais elle peut également être considérée comme un sujet *de niche* s'il s'agit d'approfondir ses connaissances et d'échanger sur des aspects particuliers liés à ce sujet (approfondir et échanger sur un genre musical, un compositeur, etc. au sein d'une communauté liée à ce sujet spécifique).

Au vu des résultats de la phase qualitative, nous pourrions regrouper des profils qui observent une diversité de pratiques *mainstream* par rapport à d'autres qui auraient des pratiques plutôt tournées vers des cultures alternatives. Ainsi, Rémy, Florent, Laurie et Alizée semblent essentiellement s'orienter vers une diversité de pratiques *mainstream* : en effet, d'après le récit de leurs pratiques, ils semblent lire les informations et des thématiques diversifiées qui passent sur leur mur (les articles relayés par leurs amis, ou par les organes de presse auxquels ils sont abonnés). Quand ils repartagent cette info, c'est toujours au sein de leur cercle d'amis.

À l'inverse, Claude (qui s'engage de manière périphérique dans de nombreuses communautés), Thomas (qui s'engage également de manière périphériques dans les communautés ou dans les discussions sur Reddit) ou encore Sarah (qui suit attentivement les actualités au sein des communautés d'intérêt sur la production d'informations parce qu'elle travaille dans ce domaine) semblent tous les trois démontrer des pratiques *de niche* en termes de thématiques consultées. Ils passent par des communautés d'intérêt pour retrouver les informations, les lire, les partager.

Entre les pratiques *mainstream* et les pratiques *de niche*, nous avons également observé que certains participants opéraient des pratiques qui se situent dans un entre deux : ils veulent partager des articles *de niche* dans le but de sensibiliser, d'annoncer une opinion et, *in fine*, de faire communauté d'intérêt avec leurs amis. Jeanne, par exemple, relaie des articles liés à l'écologie et déplore que ses amis s'y intéressent moins qu'à ses anecdotes personnelles.

Nous pourrions également rapprocher cette distinction entre pratiques plutôt *mainstream* et pratiques se revendiquant de *culture alternative* des travaux de Granjon et Le Foulgoc, déjà cités dans le cadrage conceptuel de ce travail. En effet, ces auteurs distinguent les pratiques des internautes qui opèrent des recherches d'information « *actives, volontaires, ciblées et tournées vers une optimisation des ressources* », d'autre pratiques qui consistent à consulter des modules d'actualité « *dont l'accessibilité est rendue immédiate et dont la consultation se présente comme*

une opportunité qui n'a pas été nécessairement recherchée»(Granjon & Foulgoc, 2010, p. 242-243). Bien qu'ils ne le mentionnent pas explicitement, nous supposons que les premières pratiques énoncées sont spécifiquement tournées vers une communauté d'intérêt, là où les secondes sont accessibles directement.

En conclusion, nos analyses quantitative et qualitative révèlent que la diversité des activités de réception, lorsqu'elle est accompagnée d'un certain degré d'engagement qui dépasse la sphère des pratiques liées à l'amitié, est positivement reliée au développement de compétences en littératie médiatique.

1.2. La figure des likers et les compétences dans l'activité de navigation

Au-delà de ce premier constat relatif aux pratiques dans l'activité de réception, nous aimerions également attirer l'attention sur les répondants que nous avons regroupés dans la catégorie des *likers*. Dans l'enquête quantitative, ce profil se caractérise par une diversité particulièrement étendue de *likes* (en rapport aux autres profils). L'analyse des résultats des entretiens de la phase qualitative nous a révélé que Claude et Thomas ratifiaient de nombreuses pages et contenus pour être tenus informés des diverses informations qu'elles contenaient. Il s'agit à la fois d'une curiosité qui dépasse bien entendu les pratiques *mainstream*, mais également d'une manière pour ces deux participants de se créer un réseau de connaissances et d'information (Claude semble viser le réseau de connaissances tandis que Thomas semble viser le réseautage pour relayer au mieux l'information).

Nous observons chez ces deux participants des compétences accrues à se représenter leur univers médiatique et à pouvoir y naviguer sur les plans informationnel, technique et social. Nous en concluons que ce profil, par les pratiques de *like* et de réseautage qu'il déploie, développe également des compétences en termes de navigation

2. Relations entre l'engagement dans les pratiques de production et le développement de compétences médiatiques.

Lors de l'analyse des résultats du questionnaire en ligne, nous avons constaté des liens de corrélation négatifs entre la diversité informationnelle et sociale des activités de *like*, de partage et de production et les résultats au test en réception médiatique. Ces résultats sont particulièrement corroborés par le second profil, celui des producteurs, qui obtiennent les moins bons scores au test. Ils le sont également par les personnes des troisième et quatrième profils puisqu'elles affirment consulter une diversité étendue de contenus (émis par différents types d'auteurs), mais produire pour ou dans un champ beaucoup plus restreint (diversité peu étendue de thématiques et de groupes sociaux investis en matière de production et de partage). Ces profils, contrairement aux producteurs, obtiennent les meilleurs scores. À partir de ces résultats sur les activités de production sur les réseaux socionumériques, nous avons alors redéfini nos hypothèses : si c'est bien la diversité des activités de réception qui est positivement reliée au développement de compétences médiatiques, il apparaît que ce n'est pas la diversité, mais l'engagement au sein des activités de production qui est positivement reliée au développement des mêmes compétences. Nous avons alors construit et analysé notre phase qualitative sur la notion d'engagement, ainsi que sur la distinction entre les pratiques liées à l'amitié et celles liées à l'intérêt.

2.1. Relations entre les pratiques liées à l'amitié et le développement des compétences

Lors de l'analyse des entretiens et sur base des théories développées par Ito et ses collègues au sein du *Digital Youth Project*, nous avons distingué les pratiques des participants liées à l'amitié de celles liées à l'intérêt.

Lors de la réorganisation des profils, nous avons décrit, à la suite des pratiques de chaque participant, le développement de ses compétences en littératie médiatique. Si nous nous intéressons de plus près aux relations entre les pratiques des répondants liées à l'amitié et le développement de leurs compétences médiatiques, il semblerait qu'il n'y ait pas de lien probant entre les deux éléments.

En effet, en ce qui concerne les pratiques d'exposition de soi dans un cercle restreint d'amis pour le fun et l'amusement, il semblerait qu'il n'y ait pas de relation entre ce type de pratique et les

compétences de chacun : certains participants (comme Rémy et Marie) rejettent ce type de pratique mais montrent des compétences médiatiques totalement différentes. De même, d'autres participants opèrent régulièrement ces pratiques (Christian et Thomas, par exemple) et observent également des compétences en littératie médiatique différentes.

De la même manière, on ne peut observer de relations entre les pratiques d'entretien de relations et le développement de compétences médiatiques. Tous les participants utilisent les réseaux socionumériques pour entretenir leurs relations (entre autres) et, si certains semblent s'investir plus que d'autres dans cette tâche (par exemple Florent et Marie, qui repartagent des publications pour aider leurs amis), ils démontrent à nouveau des compétences médiatiques assez différentes.

2.2. Relations entre les pratiques liées à l'intérêt et le développement des compétences

Si, sur les réseaux socionumériques, les pratiques liées à l'amitié ne semblent pas entretenir de relation avec le développement des compétences des participants interrogés, il apparaît qu'il en est tout autre pour les pratiques liées à l'engagement au sein de communautés d'intérêt.

En effet, il semble que les individus qui montrent une pleine participation à une ou plusieurs communautés de pratique concernant un intérêt sont également ceux qui montrent, d'après leurs récits, les compétences médiatiques les plus développées : par exemple, Thomas, Sarah et Marie s'engagent pleinement dans plusieurs communautés d'intérêt. Comme nous l'avons vu, s'engager pleinement nécessite de pouvoir y réifier l'activité, y produire quelque chose. Thomas, Sarah et Marie s'engagent dans plusieurs communautés, mais le nombre de thèmes et de groupes sociaux abordés reste toutefois très restreint. Si la production de ces participants n'est donc pas diversifiée, elle est engagée et les membres s'impliquent davantage que ceux qui y participent de manière périphérique. Ce constat permet d'éclairer les résultats de l'enquête quantitative et de valider l'hypothèse relative à la production : les usagers qui se déclarent faibles producteurs en termes de diversité informationnelle ou sociale s'engagent en fait de manière plus intensive dans un nombre restreint de communautés ou de thématiques. Ce n'est donc pas la diversité des pratiques, mais un degré d'engagement fort de l'individu au sein d'une diversité restreinte de thématiques ou d'espaces sociaux qui soutient les compétences médiatiques des jeunes adultes.

Grâce aux résultats de la phase qualitative et à la mobilisation des théories de Lave et Wenger (1991), nous allons montrer pourquoi l'engagement dans des communautés d'intérêt est un des facteurs de développement des compétences en littératie médiatique.

Comme nous l'avons déjà abordé, Etienne Wenger affirme que l'engagement au sein d'une communauté de pratique est soumis à un régime de compétences. Autrement dit, pour être reconnu comme membre légitime de la communauté de pratique, le nouvel arrivant doit faire preuve d'une appartenance compétente, caractérisée par trois critères. Nous proposons ici de montrer en quoi ces trois critères peuvent être le vecteur de développement des compétences en littératie médiatique.

2.2.1. La connaissance de l'objet

Comme nous l'avons vu en approfondissant la théorie de Lave et Wenger, ainsi qu'en élaborant une analyse par participant, les objets des communautés ne sont pas toujours liés aux médias ou à la communication. Il est donc assez délicat d'établir un lien direct entre le fait de connaître l'objet d'une communauté et celui de développer des compétences à analyser et produire des messages. Cependant, certaines communautés intégrées par les participants abordent directement cet objet. C'est le cas pour Sarah, qui travaille pour différents médias et pour Marie (qui est en relation directe avec des agents de marketing du magasin). Puisque nous avons constaté que Sarah et Marie montrent de nombreuses aptitudes à analyser et à produire des médias, nous pouvons en conclure qu'intégrer une communauté dont l'objet concerne les médias ou la communication peut développer chez les individus des aptitudes à lire et à écrire les médias sous différentes dimensions.

Après avoir analysé nos entretiens, nous avons aussi distingué deux types de communautés : les communautés « de support » d'un objet, d'une activité qui se déroule hors ligne et les communautés « d'intérêt » en ligne. Au sein de nos participants, aucun n'occupe une participation pleine aux communautés « d'intérêt » en ligne, mais certains occupent une place centrale au sein de communautés « de support » pour lesquelles ils endossent, en ligne comme hors ligne, une responsabilité particulière : trésorier, délégué, responsable événements, etc.

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, ces communautés « de support » sont essentiellement des lieux de réifications d'une activité qui se déroule hors ligne et ces formes de réifications sont essentiellement liées à de l'organisation et de la communication entre les membres. Il nous semble que les individus qui prennent des responsabilités au sein de ces groupes (c'est le cas

pour Alizée, Jeanne, Marie, Sarah et Thomas) montrent également des compétences à lire et écrire des contenus sur les réseaux socionumériques. Nous y reviendrons en abordant la question de l'engagement mutuel.

2.2.2. La connaissance du répertoire de la communauté

Si le fait de connaître l'objet, s'il ne porte pas sur les médias, ne semble pas développer des compétences en littératie médiatique, la mobilisation et la négociation du répertoire touchent en revanche plus directement des dimensions communicationnelles. En effet, d'après Lave et Wenger (1991), pour être reconnu en tant que membre légitime d'une communauté, il faut pouvoir mobiliser le répertoire et les outils construits socialement par la communauté (e.g. le vocabulaire, les différentes formes de réification, le format, le ton et le style de paroles.).

Comme nous l'avons déjà mentionné, la compréhension, l'assimilation et l'utilisation du répertoire peuvent directement être reliées aux capacités à lire et à pouvoir reproduire (écrire) dans une dimension informationnelle et technique. Au sein de nos entretiens, Marie et, dans une moindre mesure, Alizée montrent toutes deux comment elles utilisent et négocient le répertoire au sein de leurs communautés. Elles démontrent ainsi des compétences dans l'activité d'écriture.

2.2.3. L'engagement mutuel

L'engagement mutuel est une attitude, un savoir-être que doit adopter l'individu pour intégrer une communauté : pour pouvoir manifester d'une appartenance compétente, il faut soi-même se considérer comme un membre de la communauté et pouvoir s'identifier à travers les autres membres de la communauté.

Cet engagement mutuel relève fortement de la volonté et de la motivation à intégrer un groupe et à s'identifier aux autres personnes.

Nos entretiens révèlent que cette motivation, cette attitude à intégrer un groupe est une dimension centrale de l'engagement et que ce critère spécifique est intrinsèquement lié aux deux autres critères : la connaissance de l'objet et du répertoire.

La connaissance de l'objet est, il nous semble, très liée à l'engagement mutuel. En effet, faire preuve de légitimité en montrant qu'on connaît l'objet de la communauté, aux yeux des participants, est l'une des choses les plus importantes. Nombreux sont les participants qui n'osent intervenir dans les communautés d'intérêt parce qu'ils n'ont pas acquis l'expérience en regard de l'objet qui est traité. Et si les participants n'osent pas intervenir dans une communauté

parce qu'ils n'ont pas acquis l'expérience, c'est bien parce qu'ils ont peur de se ridiculiser aux yeux des autres membres et, notamment, aux yeux des experts. C'est le cas de Jeanne qui n'ose intervenir dans la communauté d'enseignants, ou même dans les plus grandes communautés chrétiennes ou étudiantes. Christian pourrait être ici vu comme son antonyme : si nous ne pouvons remettre en doute ses connaissances relatives au milieu footballistique, il semble ne faire preuve d'aucun engagement mutuel.

Lorsque nous avons abordé la connaissance de l'objet, nous avons également parlé de la prise de responsabilité au sein des communautés « de support » d'activités se déroulant hors ligne. Encore une fois, il semble que la prise de responsabilités peut être ici vue comme un fort engagement mutuel. C'est également cette prise de responsabilités qui va motiver les individus à acquérir, adopter et à adapter un répertoire propre.

L'engagement mutuel va ainsi permettre aux individus de s'intégrer dans des communautés de pratique dans le but de développer des connaissances spécifiques sur un objet. Sans forcément en être conscient, il va également développer une connaissance de la communauté, de ses pratiques de communication, ainsi que de son répertoire, qui sont des éléments directement liés aux compétences médiatiques.

Henry Jenkins, danah boyd et Mizuko Ito parlent à ce titre d'apprentissages collatéraux au sein de communautés de pratique en montrant comment, en intégrant une communauté d'intérêt, on peut être amené à développer d'autres apprentissages. Ito prend à ce titre l'exemple de fans américains d'animés japonais.

These fans pick up Japanese, as well as sophisticated writing and technical skills, because of their love of cult media and through practices like fan subtitling and video remix. In these settings, learning is a side effect of creative production, collaboration, and community organizing, not the explicit purpose of the activity. (Jenkins et al., 2016, p. 93)

En outre, grâce à cet engagement mutuel, l'apprentissage (y compris celui de l'objet « principal » de la communauté de pratique) n'est jamais vraiment ressenti comme tel, mais toujours vécu comme une intégration au sein d'un groupe : « *Apprendre c'est, à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir et à être reconnu membre d'une communauté de pratique. Celle-ci est à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage, à ceci près que le processus n'est pas nécessairement vécu comme apprentissage, mais plutôt comme intégration.* » (Brougère, 2008, p. 52)

L'engagement mutuel paraît dès lors être un élément central et le moteur de la participation aux communautés de pratique et du développement des compétences en littératie médiatique

2.2.4. La figure de l'autopromoteur et le développement des compétences médiatiques

Après l'analyse des entretiens à la lumière des théories de l'engagement et la participation aux communautés de pratique et à la sphère de l'amitié, nous avons proposé une typologie des pratiques. Parmi celles-ci, nous avons mis en avant les pratiques d'autopromotion, qui consistent à promouvoir sa propre image à un public le plus large possible afin d'obtenir des *likes*, des vues, des partages pour son bénéfice personnel. Dans cette pratique, la dimension de l'engagement mutuel, que nous avons également rapprochée de la dimension négociée avancée par Coutant et Stenger (2010), est quasiment, voire totalement absente. Enfin, nous avons évoqué le cas de Christian, dont la majorité des pratiques sont tournées vers l'autopromotion et dont l'engagement mutuel a pratiquement disparu (e.g. Christian ne tient pas toujours compte des remarques de ses agents pour publier, il tente d'imposer son image auprès d'un public le plus large possible jusqu'à atteindre les limites proposées par Facebook). Nous l'avons distingué du cas de Sarah, qui pratique de l'autopromotion au sens où elle diffuse des publications qui la concerne vers un public, mais où l'engagement mutuel ou la dimension négociée est encore bien présente.

À ce titre, nous constatons que Christian, que nous avons également qualifié de « producteur », développe peu de compétences. Plus particulièrement, dans l'activité d'écriture, si Christian semble manipuler des logiciels techniques et pouvoir développer des langages et des formats spécifiques, il ne tient jamais compte de la dimension sociale et développe de ce fait des stratégies contreproductives (par exemple, ses agents voient qu'il a ajouté trop d'effets dans la vidéo pour donner l'impression de courir plus vite et Christian ne projette pas que ses éventuels recruteurs pourraient aussi le voir). Il aurait ici été pertinent de s'entretenir avec d'autres personnes issues de la catégorie des *producteurs* et représentatives de cette dernière pour observer si ces pratiques d'autopromotion sont caractéristiques de ce profil d'usages.

À l'inverse, Sarah s'engage pleinement dans des communautés où elle fait preuve d'engagement mutuel et développe, en plus, des pratiques d'autopromotion dans lesquelles elle semble tenir compte de son public (elle tente de parler avec humour, ne s'impose pas dans la mesure où ce sont ses abonnés qui choisissent de la suivre, etc.) En termes de compétences, d'après le récit de ses pratiques, on observe que Sarah fait preuve de compétences plus développées que Christian

et qu'elle articule, de son côté, la dimension sociale aux autres dimensions dans son activité d'écriture.

Ces deux cas nous montrent comment la prise en compte d'un engagement mutuel mène inévitablement à penser son public et à articuler aux dimensions informationnelle et technique la dimension sociale qui permettra d'approcher le public vers lequel on veut communiquer.

3. Conclusion des interprétations

Suite à l'approfondissement des résultats issus de l'analyse quantitative par l'analyse qualitative, nous pouvons affirmer que deux types de pratiques permettent de soutenir le développement de compétences en littératie médiatique.

Premièrement, la diversité au sein des pratiques de réception est positivement reliée au développement des compétences médiatiques de lecture et de navigation. Plus particulièrement, le fait de s'intéresser à des sujets qui dépassent la sphère de l'amitié et de découvrir et approfondir des sujets au sein de communautés plus spécialisées (par la ratification de pages spécialisées et la revue du fil d'actualités en ce sens, les consultations et les recherches approfondies au sein de ces communautés) soutient le développement de compétences médiatiques de lecture et surtout de navigation (la capacité à se représenter son univers médiatique et à savoir y trouver les informations).

Ensuite, c'est l'engagement au sein de communautés et plus particulièrement au sein de celles de support (c'est-à-dire une communauté créée en ligne pour soutenir l'organisation d'activités d'une communauté qui se rencontre hors ligne) et d'intérêt (qui n'échangent qu'en ligne autour d'un intérêt particulier) qui soutient le développement des activités de production de la littératie médiatique. Nous avons souligné comment les trois critères cités par Etienne Wenger pour montrer d'une appartenance compétente à ces communautés de pratique pouvaient favoriser le développement de telles compétences. Nous avons aussi insisté sur la dimension de l'engagement mutuel, c'est-à-dire la volonté de participer à la communauté, de s'identifier comme membre de celle-ci. Nous avons également mis en évidence que l'engagement mutuel observe des liens avec les autres critères et comment celui-ci s'avère être l'élément le plus important pour soutenir le développement des compétences en littératie médiatique.

Enfin, nous pouvons affirmer que les participants qui, à travers le récit de leurs pratiques, montrent à la fois une diversité de pratiques de réception et un engagement plein dans certaines communautés de support ou d'intérêt sont ceux qui montrent les compétences en littératie médiatique les plus développées. Dans le cadre de notre étude, il s'agit ainsi de Marie, Thomas et Sarah.

VI. DISCUSSION FINALE

Au terme de ces deux phases de recherche, nous aimerions revenir de manière réflexive sur plusieurs points. Ces derniers seront abordés sous les angles théoriques, épistémologiques, méthodologiques et/ou sur le retour de résultats en rapport au cadrage conceptuel de cette dissertation. Premièrement, nous reviendrons sur l'évaluation des compétences en littératie médiatique, tant en ce qui concerne les méthodes développées que les apports de notre travail aux théories de la littératie médiatique. Nous discuterons ensuite des notions d'usages et de pratiques des réseaux socionumériques. Nous établirons un retour critique sur l'emploi de ces notions au sein de notre travail et reviendrons sur les résultats de notre recherche. Nous aborderons alors l'observation de relations entre les usages et pratiques des médias et le développement de compétences en littératie médiatique. Enfin, nous conclurons par un bref bilan de cette discussion.

1. Inférer et observer des compétences en littératie médiatique

Lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel, nous avons évoqué comment le concept de compétence a été défini et caractérisé dans le domaine pédagogique. Nous avons ensuite montré comment on pouvait concevoir la littératie médiatique dans une approche par compétences. Nous allons ici reprendre chacune des caractéristiques de la compétence telle qu'elle est définie par les auteurs du domaine pédagogique pour les mettre en perspective avec notre travail et tenter une approche réflexive sur celui-ci.

1.1. Les modèles autonomes et idéologiques de la littératie (médiatique)

Gérard Scallon (2004) et Bernard Rey (2012) affirment que la compétence est une potentialité non observable d'un individu (qui est compétent même s'il est inactif) et qu'elle se manifeste à travers les performances des individus dans différentes situations. Ils insistent aussi sur le fait que la compétence est une caractéristique permanente et propre à un individu, reliée à son expérience, son vécu personnel et ses affects notamment.

Dans notre cadrage conceptuel, nous avons exposé les travaux de Brian Street (1984) et la distinction qu'il établit entre les modèles autonome et idéologique de la littératie. Ces deux modèles convoquent des approches et des méthodologies qui se distinguent essentiellement sur

ces deux premières caractéristiques du concept de compétence et répondent, de manière différente, à cette question : comment observer les potentialités non observables propres à un individu ?

En effet, le modèle autonome se développe à travers une méthodologie qui consiste à évaluer et à mesurer individuellement l'acquisition de compétences prédéfinies dans un référentiel à partir de réponses données par des individus lors de tests composés de tâches et situations-problème. Ils reçoivent le plus souvent une note chiffrée ou une appréciation en regard d'une norme établie. À l'inverse, le modèle idéologique s'ancre dans une approche située. Il y est question d'observer la façon dont l'individu développe son apprentissage à travers des pratiques socialisées. Ces deux manières d'évaluer ou d'observer la compétence ont été mises en œuvre dans notre travail à travers les deux phases de recherche.

Nous avons ainsi décidé de décliner la recherche en deux volets : la phase quantitative, qui s'apparente davantage au modèle autonome et à la notion de compétences et la phase qualitative qui peut être qualifiée d'idéologique dans laquelle nous avons observé les pratiques des individus.

Après une première discussion sur l'emploi du terme de compétence dans la seconde partie de notre travail, nous reviendrons sur les deux aspects traités ici : comment ces deux phases ont-elles permis d'observer des compétences non observables ? Et comment avons-nous envisagé les potentialités propres de chaque individu ?

1.1.1. L'emploi du terme compétence dans le modèle idéologique de la littératie médiatique

Jusqu'à présent, dans les deux phases du travail, nous avons toujours employé le terme de compétence. Pourtant, comme nous l'avons énoncé dans le cadrage conceptuel de ce travail, le modèle idéologique conçoit la littératie comme une pratique sociale et située et non comme un ensemble de compétences à acquérir ou que l'on évalue. L'approche développe une observation de pratiques mais n'a jamais pour objectif d'évaluer les individus. Dans la phase qualitative de notre travail, nous avons pourtant continué à employer le terme de compétence. Bien que nous nous soyons basés sur les entretiens réalisés avec les participants pour qualifier la complexité de leurs pratiques, l'objectif était toujours pour partie de pouvoir comparer les participants sur un degré de développement de leur littératie médiatique. La question de recherche étant en effet d'étudier les relations entre les pratiques des individus et le développement de leurs

compétences, c'est donc dans ce cadre que nous avons développé la méthode et c'est donc en ces termes que nous continuons d'en parler dans cette discussion. Cependant, nous aimerions souligner que ce n'est pas dans ce sens que se développent les approches idéologiques, qui se focalisent uniquement sur les pratiques des individus et leur description, qui *sont* leur littératie médiatique.

1.1.2. Le caractère non observable de la compétence

En ce qui concerne le caractère non observable de la compétence, le test des compétences de réception en littératie médiatique repose sur différentes questions axées sur une des dimensions de la littératie médiatique, ce qui force l'individu à parler de la dimension spécifiquement interrogée. En quelques sortes, en proposant les tâches spécifiques, on force l'actualisation des compétences. De ce fait, soit l'individu ne comprend pas ou ne sait répondre et démontre une incompétence dans cette dimension, soit il répond et démontre des compétences d'un certain niveau (faible ou élevé) dans cette dimension. Dans la phase qualitative, nous inférons les compétences depuis le récit des pratiques des individus. Il en va donc tout autrement, si l'individu ne parle pas d'une dimension ou omet de parler d'une pratique qui mobilise certaines dimensions non apparues ailleurs, nous noterons qu'il y a absence de compétence dans cette dimension, alors que l'individu est pourtant potentiellement compétent. Nous avons prévu pour cela certaines questions de relance. Elles se basent toujours sur les pratiques mentionnées par l'individu, mais elles ne garantissent jamais que l'individu, en faisant le récit de ses pratiques montre l'ensemble des compétences médiatique qu'il a acquises.

Pour répondre aux lacunes de chacune des méthodes, deux solutions auraient pu être envisagées.

Premièrement, dans le questionnaire en ligne et plus particulièrement dans le test, nous aurions pu placer des questions issues de la *phase 1*, identifiée par Bernard Rey et ses collègues, c'est-à-dire des questions d'ordre très général. Ces dernières permettent de placer l'individu dans une situation complexe et non stéréotypée et de voir s'il est capable d'articuler les différents savoirs, savoir-faire et savoir-être pour répondre à la question. Mais comme nous l'avons déjà montré, cela n'aurait pas été possible à travers un questionnaire en ligne et aurait nécessité d'interroger les individus en présentiel pour pouvoir les relancer. Interroger 350 individus en présentiel aurait empêché la réalisation de la phase qualitative, du fait du temps et des ressources qui auraient été nécessaires.

Deuxièmement, pour ce qui relève de la phase qualitative, nous aurions pu effectuer des observations et entretiens sur un temps relativement long, de manière à observer la manière dont les individus font face à différentes situations au sein de leurs pratiques et ainsi inférer les différentes compétences qu'ils ont acquises. Cependant, cette technique aurait nécessité de ne se consacrer qu'à une phase qualitative dans ce travail (et encore, le temps imparti par la bourse de doctorat n'aurait permis qu'une observation restreinte des pratiques des individus).

Nous avons finalement choisi de combiner les deux méthodes pour plusieurs raisons (cfr II. question de recherche, hypothèse et méthode générale). Si nous reconnaissons que la méthode quantitative force parfois les individus à répondre à des situations qui peuvent paraître superficielles, tandis que la méthode qualitative ne permet pas toujours d'observer les compétences, la combinaison des deux méthodes nous a tout de même permis d'observer des éléments pertinents. En outre, l'analyse des entretiens de la phase qualitative a approfondi les résultats de la phase quantitative

1.1.3. Le caractère personnel de la compétence

En ce qui concerne les compétences propres à un individu, reliées à son expérience, son vécu personnel et ses affects, nous avons déjà largement montré, dans le cadrage conceptuel, comment le modèle autonome tient finalement assez peu compte de ces aspects. Si les auteurs du domaine pédagogique affirment l'importance de tenir compte des caractéristiques de l'individu, il n'est pourtant jamais fait mention, dans les exercices proposés par ceux-ci (par Bernard Rey, notamment), du vécu personnel de l'individu, de ses affects, etc. De la même manière, la phase quantitative de notre travail ne tient pas compte des compétences acquises par l'individu à travers son vécu et ses expériences personnelles. La phase qualitative en revanche se rapproche du modèle idéologique, dont nous avons vu qu'il comporte beaucoup de points communs avec l'apprentissage situé, c'est-à-dire, à travers des pratiques sociales, des expériences de vie, des motivations, etc. Cette seconde phase accorde une grande importance aux compétences propres des individus et à la manière dont ils les développent du fait de leurs propres pratiques, leurs expériences, leurs affects, etc.

1.2. Complexité et niveaux de la littératie médiatique

Les auteurs comme Bernard Rey ou encore Wim Westera soutiennent que la compétence est une adaptation à l'inédit et se distingue ainsi des capacités, des habiletés ou des aptitudes. Les compétences doivent ainsi être inférées à partir d'une situation complexe, nouvelle et non stéréotypée. (B. Rey et al., 2012).

Nous aimerions discuter de la question de la complexité qui, nous semble-t-il, peut être envisagée sous différents angles. Il convient en effet de s'interroger sur ce qui est complexe : est-ce la situation ? Est-ce la question posée ? Est-ce la réponse que l'on attend de l'individu ? Est-ce une adéquation entre les deux ? Ou encore, est-ce le transfert de compétences d'une situation à une autre ?

À travers notre cadre théorique, nous avons montré comment la littératie médiatique se conceptualise chez certains auteurs dans différents niveaux. Nous avons notamment cité les travaux d'Alexander van Deursen et Jan van Dijk (2010), qui montrent que qu'en littératie médiatique, les situations les plus simples se manifestent dès lors que l'individu est amené à accomplir des capacités opérationnelles ou formelles (démarrer l'ordinateur, lancer un logiciel simple, cliquer sur un bouton, naviguer sans se désorienter, etc.) tandis que la complexité apparaît lorsqu'il s'agit de faire preuve d'esprit critique et de juger de la validité d'une information. Nous avons également cité Pierre Fastrez et Thibault Philippette (2017) qui se posent une réflexion sur l'esprit critique et montre comment ce dernier se développe chez les individus qui montrent une aptitude à articuler les perspectives multiples d'un média.

Lors de la phase quantitative de la recherche, nous avons tenté de mettre en place des questions de la *phase 1* (B. Rey et al., 2012), dans laquelle il s'agit de proposer aux individus une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison de plusieurs ressources internes des individus. Dans ce cas particulier, c'est à la fois la situation et la réponse attendue qui sont complexes. Cependant, le temps imparti et le risque d'abandon de ce type de questions ne nous ont pas permis de les investiguer. Nous avons alors tenté de proposer des questions de la *phase 2* (une tâche complexe découpée en tâches élémentaires dans le cadre desquelles il faut mobiliser une dimension à la fois) et de la *phase 3* (des questions à choix multiples pour lesquelles l'individu doit mobiliser les dimensions sous forme décontextualisée), en veillant à proposer des médias qui jouent explicitement sur le mélange de genres ou qui emploient des langages bien spécifiques. Il convient donc de pouvoir articuler différentes dimensions pour pouvoir analyser le

média (e.g. campagne de levée de fonds qui ressemble à une publicité pour un prêt-à-porter, publi-reportage, article à connotations complotistes). Nous avons donc essayé de recréer une situation complexe afin que la réponse à apporter le soit également.

Dans la phase qualitative de la recherche, nous avons qualifié la complexité des pratiques des individus et ainsi établi un bilan de leurs compétences en littératie médiatique des participants. Il n'était plus question de proposer une situation complexe et inédite et il a fallu trouver une autre manière de qualifier ces compétences. Cette phase a constitué une véritable expérimentation de l'inférence de compétences en l'absence d'évaluation, méthode à laquelle nous n'avions jamais été confrontés auparavant. Nous avons donc décidé de ne recourir à aucune évaluation mais de conserver la matrice des compétences en littératie médiatique comme cadre d'analyse.

Il apparaît que les capacités opérationnelles et formelles sont tellement automatisées qu'elles sont finalement assez peu décrites par les individus (ces derniers ne parlent pas du fait qu'ils déverrouillent leur téléphone ou allument leur ordinateur, ouvrent le navigateur Internet ou l'application qui leur permet de se rendre sur les réseaux sociaux, résolvent des problèmes de connexion, cliquent sur des boutons, etc.). En revanche, nous avons pu observer et distinguer la manière dont certains participants décrivent des choses qu'ils ne connaissent pas ou ne savent pas faire (i.e. Rémy ne sait pas comment certaines choses sont arrivées sur son fil d'actualités), des éléments de connaissance dans une seule dimension (i.e. *R like* les publications qui concernent les TP de médecine) ou des pratiques plus complexes, qui montrent l'acquisition de compétences et la mobilisation de plusieurs dimensions (i.e. les pratiques de recherche et d'analyse d'information de Thomas, ou la façon dont Claude se représente son univers médiatique). Il nous a été possible d'opérer, à l'aide du cadre d'analyse, de grandes distinctions entre les individus qui font preuve d'une incompétence, ceux qui démontrent des pratiques plutôt simples et ceux qui ont des pratiques complexes et font preuve de compétences médiatiques plus poussées. Néanmoins, les pratiques des uns et des autres sont tellement différentes qu'il reste difficile de comparer les personnes qui, par exemple, présentent toutes des compétences plus développées (par exemple, comparer Marie, Sarah et Thomas).

Dès lors, le niveau de complexité s'apparente ici à la fois à la complexité des pratiques, qui mêlent activités et dimensions (lire rapidement les informations du fil d'actualités ne paraît pas aussi complexe que faire une recherche d'information sur un phénomène géopolitique), mais également à la complexité des comportements de l'individu qui est amené (ou non) à mobiliser

plusieurs dimensions de manière pertinente pour établir un jugement critique. Par exemple, Christian opère des pratiques complexes de production, mais il ne mobilise pas l'ensemble des dimensions (et particulièrement la dimension sociale) qui feraient preuve de compétences en littératie médiatique plus développées.

En termes de retour d'expérience sur cette notion de complexité de la situation, la phase quantitative a nécessité la construction du test, c'est-à-dire d'envisager des tâches dans des situations plus ou moins complexes et de renoncer aux questions les plus complexes pour des raisons de faisabilité de la réalisation du test. Si l'élaboration de ce test a demandé beaucoup de temps et de réflexion, elle nous a permis d'obtenir des résultats quantitatifs, plus facilement traitables et comparables par rapport à une norme construite.

Sur le volet qualitatif, nous avons été moins amenés à réfléchir aux niveaux de complexité dans la phase de construction de l'entretien, puisqu'il s'agissait de qualifier la complexité des pratiques des individus. Après avoir analysé les entretiens à l'aide d'un cadre d'analyse préétabli, il est aisé de noter les distinctions existantes entre les individus qui sont incompetents et ceux ayant des pratiques plus complexes et mobilisant différentes dimensions. Il est néanmoins plus compliqué d'opérer des comparaisons entre les individus les plus proches, tant leurs pratiques diffèrent. Cette seconde phase nous a aussi révélé que la complexité de la situation s'observe dans la complexité des pratiques opérées, à travers des familles de pratique, ou familles de situation.

1.3. La mobilisation de ressources internes et externes et l'importance de tenir compte de la motivation

Comme nous l'avons vu, la compétence est une mobilisation de ressources internes et externes. Par ressources internes, les auteurs du domaine pédagogique entendent la mobilisation de savoirs (ensemble de connaissances théoriques), de savoir-faire (aptitudes à appliquer les connaissances dans le cadre d'un exercice concret et simple) et de savoir-être. La notion de savoir-être renvoie aux notions de motivation, d'attitude et de conduite. Par ressources externes, ils désignent les différents éléments qui composent la situation dans laquelle l'individu se trouve (e.g. les supports qu'il a à sa disposition, le milieu dans lequel il se trouve ou d'autres éléments contextuels)

1.3.1. La mobilisation de ressources internes

1.3.1.1. Les savoirs et savoir-faire de la littératie médiatique

- À travers les activités de la littératie médiatique

Les savoirs et leurs applications (savoir-faire) ont été plus précisément étudiés sur base du cadre matriciel des compétences en littératie médiatique de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt (2012). À l'aide de la matrice, nous avons défini une série de tâches basées sur certaines compétences en littératie médiatique au sein du questionnaire en ligne. Ces tâches se rapprochent du modèle autonome. Comme nous l'avons mentionné, pour des raisons de longueur du questionnaire, nous avons dû restreindre le test aux compétences liées à l'activité de lecture dans ses dimensions informationnelles et sociales. Il aurait pourtant été intéressant d'avoir un état des lieux de l'ensemble des compétences des individus pour pouvoir, peut-être, identifier des liens plus fins entre les différentes activités ou dimensions et les pratiques déclarées.

Cette lacune a été en partie résolue par la seconde phase de la recherche puisque, lors des entretiens, nous avons pu inférer, à partir des pratiques, des compétences dans toutes les activités présentées par la matrice et dans toutes ses dimensions.

À ce sujet, la technique de l'entretien mêlant récit de vie et approche compréhensive, mais aussi l'objet des entretiens (les pratiques sur les réseaux socionumériques) ont favorisé une grande richesse de propos spontanés (sans relance) qui se rapportent aux compétences dans les activités de navigation et d'organisation, plus qu'à celles en lecture et écriture (pour lesquelles il a fallu davantage relancer les participants). Ce constat vient corroborer de manière très concrète

les propos de Pierre Fastrez et Thierry De Smedt qui concluent, dans un article publié en 2012, que les médias émergents appellent spécifiquement les compétences de navigation et d'organisation et que le développement de celles-ci constitue dès lors un enjeu de l'éducation aux médias, puisque l'école et les médias traditionnels se focalisent davantage sur les activités de lecture (surtout) et d'écriture (dans une moindre mesure).

À contrario, si la littératie médiatique contemporaine englobe l'ensemble du tableau, les compétences qu'appellent spécifiquement les médias émergents se concentrent dans le coin inférieur droit du tableau et concernent la navigation et l'organisation dans leurs trois dimensions (avec un accent particulier sur la dimension sociale). Développer l'ensemble des compétences cartographiées ici constitue un défi et enjeu de taille pour l'éducation aux médias : embrasser la variété et la spécificité des pratiques médiatiques, actuelles et futures, des individus qu'elle entend éduquer. (Fastrez & De Smedt, 2012, p. 57)

Nous aimerions revenir sur l'évaluation des différentes activités du cadre matriciel dans les approches méthodologiques que nous avons développées. Si l'approche quantitative semble plus propice à évaluer l'activité de lecture (analyse et déconstruction d'un média), il apparaît que ce même modèle approche plus difficilement les activités de navigation, d'organisation et d'écriture. Ce constat intervient suite à la réalisation de ce travail, mais également après nos propres expériences passées et notamment l'évaluation de l'ensemble de la matrice auprès d'étudiants poursuivant un master en éducation aux médias (Tilleul et al., 2015a). En effet, mettre en place des situations qui permettent d'inférer de telles activités n'est pas aisé. Ceci est notamment le cas en ce qui concerne l'activité de production, lors de laquelle demander à un individu de produire un contenu dans une forme plus ou moins finie demande beaucoup de temps. De plus, la mise en situation de ces trois activités paraît beaucoup moins naturelle lorsqu'elle est évaluée dans la phase quantitative, que lors de ce travail où elle est inférée depuis le récit des pratiques, donc dans des situations quotidiennes des individus. En outre, la phase qualitative et les entretiens nous ont également permis d'observer les stratégies développées sur un long terme par les individus pour organiser leur univers médiatique et ne pas s'y désorienter. Ce constat n'est pas valable pour la phase quantitative.

Ce travail nous a également permis d'exercer un regard sur les quatre activités de la matrice au sein de nouveaux médias comme les réseaux socionumériques. Parmi les pratiques exercées sur les réseaux socionumériques, nous pouvons nous interroger sur l'existence de compétences au sein de nouvelles activités qui permettraient une mise à jour de cette matrice. Dans notre

cadrage conceptuel, nous avons souligné que la pratique de ratification (ou de *like*) ne figure pas dans la matrice. Cependant, les entretiens de la phase qualitative montrent que les pratiques de ratification peuvent relever de plusieurs activités déjà existantes qui concernent :

- l'écriture sociale de soi vis-à-vis des autres, quand il s'agit de montrer ce que l'on aime aux autres ou d'entretenir des relations avec ses amis proches (en ratifiant leurs publications, on leur signifie qu'on est là et qu'on aime ce qu'ils font) ;
- l'organisation informationnelle et sociale, qui rend la navigation (et notamment la représentation de l'univers médiatique) plus aisée, quand il s'agit pour un individu de ratifier une page, de s'abonner aux publications d'une personne et les voir apparaître sur son propre fil d'actualités.

- *À travers les dimensions de la littératie médiatique*

Enfin, nous aimerions brièvement revenir sur les dimensions évaluées lors des phases quantitative et qualitative de cette recherche.

En ce qui concerne la dimension informationnelle des médias, elle n'a posé aucun problème dans notre travail puisque nous avons pléthores d'études sur lesquelles nous appuyer. En effet, comme Fastrez et De Smedt le rappellent, la dimension informationnelle est la dimension la plus prise en charge jusqu'à présent par les acteurs de l'éducation aux médias (Fastrez & De Smedt, 2012).

La dimension technique, en revanche, n'a jamais pleinement été envisagée. Au sein de ce travail, nous n'avons en effet pas évalué la dimension technique dans l'enquête par questionnaire et au sein des entretiens, nous l'avons toujours inférée en rapport aux dimensions informationnelle et sociale. L'effacement de la dimension technique s'explique tout d'abord par le fait que nous observons personnellement des difficultés à juger des compétences techniques puisque nous nous estimons peu compétents sur ce plan. Ensuite, les compétences qui nous intéressent dans ce travail ne sont pas celles relatives au fait d'actionner une machine mais celles qui sont relatives à la compréhension du message, à sa contextualisation en termes de communication médiatisée et au jugement critique. Ces compétences, nous semble-t-il, se jouent d'abord sur les plans informationnel et social plus que sur le plan technique.

Enfin, les dimensions sociales de la littératie médiatique ont été évaluées sur plusieurs plans. Dans l'enquête par questionnaire, nous avons évalué les capacités de l'individu à identifier le

contexte de production social d'un média en prenant en compte sa source ou son auteur et les intentions de celui-ci. Nous avons également évalué la capacité à identifier le public destinataire, donc à penser la réception médiatique. Dans l'enquête qualitative, nous avons inféré de nombreuses compétences qui ont trait à la dimension sociale. En effet, comme pour l'enquête quantitative, nous avons observé des compétences à identifier le contexte social d'un média et sa réception. Nous avons aussi observé de nombreux éléments qui ont aussi trait à la dimension sociale : la capacité des individus à se représenter leur propre univers social et à se situer dans ce dernier, leur capacité à divulguer ou à cacher des données personnelles aux yeux de la plateforme ou aux yeux d'inconnus, leur capacité à reconnaître l'éthique ou encore la déontologie d'articles qui paraissent sur le web... Il nous semble que la dimension sociale regroupe de nombreux éléments hétérogènes. Nous pensons donc qu'il conviendrait d'approfondir le travail de recherche sur les compétences médiatiques sociales des individus à la suite de notre recherche. Ceci afin de distinguer ce qui constitue la dimension sociale, particulièrement en ce qui concerne les médias sociaux.

1.3.1.2. Les savoir-être et les compétences orientées vers une finalité : l'importance de la prise en compte de la motivation

Après avoir abordé les savoirs et savoir-faire que nous avons mobilisés au sein de la littératie médiatique, attardons-nous plus brièvement sur les savoir-être.

Comme nous l'avons déjà largement évoqué, les savoir-être n'ont été étudiés que dans la phase qualitative de notre recherche. Pourtant, dès l'introduction, nous avons mentionné l'importance à accorder à ces attitudes et notamment aux motivations de l'individu à pratiquer les médias. van Dijk (2005), ainsi que Brotcorne et Valenduc (2013) affirment d'ailleurs à ce titre l'importance de prendre en considération les usages et pratiques médiatiques des individus, leurs compétences mais également les motivations qu'ils manifestent à exercer ces pratiques.

La phase qualitative de cette recherche et plus particulièrement l'analyse des entretiens à la lumière des théories de Mizuko Ito, Jean Lave et Etienne Wenger (1991) s'est plus particulièrement focalisée sur les motivations des individus à pratiquer les réseaux socionumériques. Elle a donné lieu à la catégorisation de différentes pratiques, motivées par l'amitié ou par l'intérêt. Au sein des pratiques motivées par l'amitié, nous avons différencié différentes sous-catégories de pratiques. Au sein des pratiques motivées par l'intérêt, nous avons distingué plusieurs degrés d'engagement, eux aussi liés à la motivation des individus à appartenir à un ou plusieurs groupes. Enfin, dans les interprétations, nous avons montré

comment, dans les pratiques relatives à la production, l'engagement de l'individu soutient le développement de ses compétences médiatiques.

La motivation et l'intérêt que l'individu porte à l'univers médiatique qui l'entoure et son engagement mutuel par rapport à des communautés peuvent ainsi être considérés comme des savoir-être de celui-ci. Ce sont précisément ces attitudes, dont l'engagement mutuel (qui peut être opposé aux pratiques narcissique) qui semblent constituer l'élément essentiel qui motive les pratiques engagées de l'individu et favorise le développement de ses compétences en littératie médiatique.

La question de la motivation nous permet d'évoquer une autre caractéristique de la compétence : la compétence est, selon les auteurs qui abordent ce concept, toujours orientée vers l'action et vers une finalité. Selon Rey et ses collègues, « *il ne peut y avoir d'efficacité que par rapport à un résultat attendu, c'est-à-dire une finalité* » (B. Rey et al., 2012, p. 14)

Dans les exercices que Bernard Rey et ses collègues proposent, si l'ensemble de tâches est toujours lié à une finalité générale (par exemple : repeindre les murs de la classe), cette finalité n'est pas toujours associée à des savoir-être de l'individu. L'individu, s'il porte peu d'intérêt ou de motivation à la finalité proposée dans l'exercice, pourrait tout à fait montrer peu de motivations à répondre à celui-ci et ne pas « démontrer » sa compétence. À ce titre, nous avons montré dans d'autres travaux (Fastrez et al., 2016; Tilleul et al., 2015a) que l'individu, quand il est confronté à une situation à laquelle il porte peu d'intérêt, ne montre pas de motivation à y répondre et montre peu de compétences (alors que les résultats montrent qu'il est compétent aux autres activités).

1.3.2. La mobilisation de ressources externes

D'après les auteurs du domaine pédagogique, dont Rey (2012) et Scallon (2004), la compétence se manifeste à travers la mobilisation de ressources internes et externes. Si nous avons longuement abordé et étudié la mobilisation de différentes ressources internes, nous ne pouvons en dire autant en ce qui concerne les ressources externes.

Il est évident que la phase quantitative n'aurait pu s'intéresser, dans les questions du test à la manière dont l'individu mobilise les ressources externes pour répondre aux questions. Pour ce faire, il aurait fallu observer les individus durant leurs réponses au test.

Lors de la phase qualitative, nous avons posé une série de questions sur le contexte dans lequel se déroulent les pratiques médiatiques des usagers. Ainsi, nous avons demandé aux individus de décrire leurs pratiques sur les réseaux socionumériques lors d'une journée « type », ainsi que l'endroit, le moment et les supports utilisés. Ce sont autant de questions sur le contexte d'usage des réseaux socionumériques que nous n'avons finalement pas traitées. Dans la seconde partie de cette discussion, nous réfléchirons sur la manière dont nous avons employé les termes d'utilisation, de pratiques et d'usages et nous reviendrons sur les raisons qui nous ont poussée à ne pas tenir compte de la mobilisation de ces ressources externes.

1.4. Peut-on toujours parler de compétences en littératie médiatique ?

Nous nous sommes déjà justifiée de l'emploi du concept de compétence sur les deux phases de la recherche. Nous aimerions toutefois prolonger la réflexion sur le décalage qui existe entre ce que les théoriciens du domaine pédagogique placent derrière ce concept et son application dans les domaines scolaires et de la littératie médiatique.

En effet, Bernard Rey (2012) et Gérard Scallon (2004) affirment tout deux que dans le concept de compétences, il faut tenir compte d'une série de savoir-être et de ressources externes qui constituent le contexte dans lequel se situe l'individu. Nous avons pourtant vu que mise en opérationnalisation dans une approche autonome, l'évaluation par compétence faisait fi de ces dimensions contextuelles. C'est particulièrement le cas dans le contexte scolaire et c'est également le cas de la littératie médiatique lorsqu'elle est envisagée dans une approche autonome, comme le font Quinn et McMahon (1993), Hobbs et Frost (1999) ou encore Arke et Primack (2009).

Faire abstraction des dimensions contextuelles et plus particulièrement de l'individu dans une situation sociale (i.e. en contact avec des personnes, au sein d'une certaine culture) présente pourtant un problème d'envergure lorsque l'on veut aborder la société médiatique actuelle et notamment les réseaux socionumériques.

Les modèles développés dans une approche située réfutent quant à eux le concept de compétence parce que précisément, il relève d'un potentiel de l'individu indépendant de son contexte d'expression. Les auteurs qui opérationnalisent cette approche, comme Jenkins (2006) ou Ito (2008) étudient la littératie médiatique à travers les pratiques situées des individus. Opérationnalisée dans notre phase qualitative, nous avons vu comment l'approche située permettait effectivement d'observer des pratiques complexes des individus au sein d'un contexte social.

Au vu de ce constat, nous en arrivons à l'interrogation suivante : la littératie médiatique ne dépasse-t-elle pas le concept de compétence ? Autrement dit, peut-on toujours mobiliser ce concept pour parler de littératie médiatique ?

La question est délicate et nous ne pourrions y répondre de manière précise car elle mérite d'être approfondie en dehors de ce travail. Nous pensons personnellement que le concept de

compétence est trop souvent appliqué au modèle autonome, ce qui restreint la définition dans laquelle les auteurs parlent pourtant de dimensions contextuelles. Notre réponse est donc affirmative : on peut toujours parler de compétences en littératie médiatique. Par contre, nous pensons que la compétence dépasse largement les ambitions de l'évaluation rencontrée dans les matières scolaires, où les compétences ne se révèlent qu'en partie.

2. Les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux sociaux numériques

2.1. Observer l'utilisation, l'usage et/ou la pratique des médias ?

Comme nous l'avons évoqué lors du cadrage conceptuel, distinguer les notions d'utilisation, d'usage et de pratique est délicat. Elles interviennent dans plusieurs champs de recherche qui mettent la focale sur différents aspects de la relation entre l'individu et les technologies. Nous avons montré les distinctions entre ces trois notions, puis avons montré comment ces distinctions étaient nuancées.

Au sein de cette dissertation doctorale, nous avons finalement choisi d'employer les trois termes. Dans l'enquête par questionnaire, nous parlons en premier lieu d'utilisation des réseaux sociaux numériques en termes de fréquences. Nous avons choisi ce terme car dans cette partie du questionnaire, il n'y a pas vraiment de rapport au contexte, quel qu'il soit. Nous sommes cependant consciente que nous ne prenons pas vraiment la même focale que les chercheurs qui étudient les interactions homme-machine.

Nous parlons ensuite de diversité des usages. Nous avons choisi cette notion car nous interrogeons davantage les individus sur des aspects contextuels, bien que ces aspects soient peu présents (les groupes sociaux dans lesquels s'inscrit l'individu, les types de thématiques rencontrées, etc.) par rapport à ce que la sociologie des usages étudie.

Enfin, nous employons dans la phase qualitative le terme de pratique, parce que nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques sociales des individus et nous cherchons à comprendre leurs motivations. Une considération plus grande est ici accordée au contexte médiatique dans lequel se déroulent ces pratiques. Il est cependant important de signaler que, bien que nous l'ayons étudié, nous ne tenons jamais compte dans notre travail du contexte que constitue le milieu dans lequel les pratiques et usages évoluent (c'est-à-dire le lieu dans lequel ils se déroulent, les supports technologiques utilisés, etc.). Rey, Scallon et les auteurs du domaine pédagogique qualifient ces éléments de ressources externes, tandis que d'autres, comme Mizuko Ito parlent d'écologies (Ito et al., 2009). Quoiqu'il en soit, notre dissertation doctorale s'ancre plus particulièrement dans le domaine de la littératie médiatique et de l'éducation aux médias et nous avons choisi de focaliser notre attention sur la manière dont les individus font usage des réseaux sociaux numériques et dont ils envoient et reçoivent des messages par le biais de ces

plateformes. L'influence du support, les relations sociales développées autour de celui-ci (relations de pouvoir, etc.) et les autres éléments de l'environnement médiatique ne nous ont donc pas parus être pertinents à prendre en compte pour répondre à notre question de recherche.

2.2. Usages médiatiques déclarés et pratiques réelles

Le second point de discussion concernant les pratiques médiatiques est d'ordre méthodologique. En effet, nous aimerions discuter du recours au questionnaire en ligne interrogeant des usages *déclarés* des participants et le comparer aux entretiens des participants qui ont livré le récit de leurs pratiques. Parmi les dix personnes qui ont participé aux entretiens compréhensifs, neuf ont corroboré, à travers le récit de leurs pratiques, les usages qu'elles ont déclarés dans le questionnaire en ligne. Une personne tient cependant un récit de ses pratiques qui diffère de ses réponses au questionnaire.

Après avoir récolté les réponses de 420 répondants, nous avons pourtant effectué un nettoyage de données basé sur différents critères (réponses ouvertes, temps de réponse au questionnaire, cohérence interne des réponses, etc.) pour tenter d'écarter les répondants qui, par manque de temps, d'intérêt ou de concentrations, déclarent des pratiques erronées.

Cependant, le décalage entre les réponses au questionnaire quantitatif et le récit des pratiques des participants est une limite inhérente à l'approche quantitative : d'une part, les questions peuvent être interprétées différemment par les individus et l'absence de l'enquêteur lors de la passation du questionnaire ne permet pas d'éclaircissement sur les termes utilisés. De plus, les questions ne nous donnent qu'une petite fenêtre vers la réalité complexe que nous cherchons à documenter et cette vision réductrice peut parfois être fallacieuse.

2.3. Les apports de la recherche quant aux pratiques des réseaux socionumériques

Après avoir discuté de points théoriques et méthodologiques au regard des pratiques médiatiques, nous aimerions souligner les apports de la recherche et la manière dont ils amènent de nouveaux éclairages au cadre conceptuel que nous avons présenté.

2.3.1. Identification des usages et des pratiques des réseaux socionumériques

En premier lieu, nous souhaitons revenir sur l'ensemble des éléments qui nous ont permis d'identifier les différents types de pratiques sur les réseaux socionumériques et d'en proposer une typologie. En effet, après avoir proposé une première matrice de la diversité des usages au sein de notre cadrage conceptuel, nous avons mené une courte enquête exploratoire pour tenter de caractériser au mieux la diversité des usages sur laquelle se baser pour construire le questionnaire d'enquête. Cette enquête exploratoire a principalement été menée sur le réseau social Facebook. Par la suite, lors de l'enquête qualitative, la majorité des participants nous ont longuement parlé de leurs pratiques sur ce même réseau social. Ils ont également beaucoup mentionné Instagram et Snapchat. Ces trois réseaux sont plutôt liés à des pratiques motivées par l'amitié. Les participants ont en revanche beaucoup moins parlé de pratiques sur des réseaux comme Twitter, LinkedIn, Google +, etc. (certains mentionnent ces plateformes, mais leurs pratiques restent fort centrées sur les premiers réseaux cités).

Nous aimerions ici souligner que notre dissertation doctorale s'est focalisée sur les pratiques des jeunes adultes de 18 à 25 ans. La typologie que nous en avons proposée se limite ainsi aux pratiques que les répondants de la seconde phase nous ont exposées plus en détail. Elle présente une catégorisation de pratiques relativement inédite.

2.3.2. L'engagement médiatique dans des communautés d'intérêt n'est pas réservé qu'aux geeks

Depuis le cadrage conceptuel, nous n'avons eu de cesse de mentionner les travaux de Mizuko Ito et d'Henry Jenkins sur les modes de participation en ligne et sur les nouvelles compétences médiatiques (*new media literacy skills*) nécessaires à cette culture de la participation. Il est cependant nécessaire de revenir sur ces deux travaux et sur la façon dont les auteurs, quand ils abordent les pratiques les plus engagées, les rapprochent le plus souvent de pratiques que nous pourrions qualifier de *geek*. Ainsi, le *cosplay*, les fans d'animés japonais, la création de fan fictions, ou encore de *zines*, le remix de produits existants sont autant de pratiques et de nouvelles compétences mentionnées par Ito ou par Jenkins.

Quand Ito distingue les modes *hanging out*, *messing around* et *geeking out*, elle est assez explicite sur les caractéristiques et l'opposition entre *hanging out* et *geeking out*, mais le mode *messing around* nous apparaît comme un entre-deux dans lequel placer de nombreuses pratiques hétérogènes. En effet, nous pourrions y placer toutes les pratiques identifiées par notre travail et

qui ne concernent pas la sphère de l'amitié, mais davantage le mode *hanging out*, ainsi que celles qui ne concernent pas le plein engagement dans des communautés d'intérêt en ligne, mais relèvent du *geeking out*. L'engagement périphérique et semi-périphérique aux communautés d'intérêt, l'engagement périphérique, semi-périphérique et plein aux communautés de supports, les pratiques de consultation dans les sphères d'intérêt puis de repartage vers les sphères de l'amitié et enfin les pratiques d'autopromotions seraient donc autant de pratiques du mode *messing around*. Parmi celles-ci, les pratiques qui consistent à consulter une diversité de contenus qui dépassent la sphère de l'amitié (mais qui ne relève pas pour autant de sujets *geek*) ou encore les pratiques qui consistent à s'engagement pleinement dans une communauté de support contribuent au développement de compétences en littératie médiatique. En effet, elles participent au développement des compétences de navigation et d'organisation, considérées comme celles nécessaires à la pratique de ces nouveaux médias.

Nous insistons ainsi sur le fait que les pratiques de création dans des univers très *geek*, comme le mentionnent Ito ou Jenkins, ne sont pas les seules à être reliées à des compétences en littératie médiatique (et notamment à des compétences liées aux nouveaux médias) plus développées. Nous montrons également la façon dont les pratiques qui relèvent du *messing around* mériteraient d'être étudiées, décrites et distinguées avec plus de précision tant elles recouvrent des réalités hétérogènes.

3. Les relations entre les pratiques sur les réseaux socionumériques et le développement de compétences en littératie médiatique

En ce qui concerne l'analyse des relations entre les pratiques et le développement de compétences médiatiques, les résultats de ce travail constituent un apport non négligeable au domaine de la littératie médiatique et de l'éducation aux médias. Plus précisément, la revue de la littérature que nous avons effectuée montre qu'il n'existe pas d'analyse aussi approfondie entre la diversité des pratiques médiatiques et le développement de compétences en littératie médiatique.

Certains résultats ont ainsi pu corroborer et étayer ceux d'études antérieures, notamment sur les relations entre la diversité des pratiques médiatiques et le développement de compétences. Ito, ou encore Livingstone et Helsper avaient en effet montré la relation entre la diversité des opportunités prises en ligne, qui dépassent la sphère de l'amitié et les compétences. En revanche, les résultats relatifs aux relations négatives entre la diversité des pratiques de production et le développement de compétences et à celles positives entre l'engagement dans des pratiques médiatiques de production moins diversifiées et le développement de compétences dans ce domaine spécifique semblent assez inédits. De ce fait, notre travail est un véritable apport dans le domaine de la littératie médiatique.

Certains points sont cependant à discuter, dont quelques relations que nous n'avons pas suffisamment étudiées en profondeur.

En effet, dans la problématique exposée en introduction, nous avons abordé la question de la fracture numérique de second degré et les relations entre les usages ou pratiques, le degré de compétence médiatique, les motivations et le profil sociodémographique des individus. Les caractéristiques sociodémographiques constituent un élément important qui influence, selon les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, les trois autres facteurs. Lors de notre enquête quantitative, nous avons en partie corroboré leurs propos en montrant qu'il existe bien une relation entre l'occupation des répondants, leur profil d'usages des réseaux socionumériques et leurs compétences. Nous avons alors tenté de recruter, parmi l'échantillon restreint, des personnes à la recherche d'un emploi, des ouvriers et des apprentis en formation. Pourtant, malgré plusieurs relances, aucune de ces personnes ne nous ont répondu. Notre échantillon restreint se compose dès lors en très grande majorité de personnes qui étaient étudiants

lorsqu'elles ont répondu à l'enquête (neuf personnes sur dix) et d'une personne qui était employée. Nous n'avons donc pas pu poursuivre cette analyse lors de la phase qualitative.

En second lieu, les résultats qui concernent ces relations entre les pratiques sur les réseaux socionumériques et le développement de compétences en littératie médiatique méritent, selon nous d'être approfondis, notamment en termes de relations plus spécifiques entre des activités et dimensions des pratiques et des compétences. Les relations explicitées au sein de ce travail restent très générales et si nous avons tenté certains approfondissements sur les relations entre certaines pratiques et des compétences plus particulières (notamment, la pratique de réception qui dépasse la sphère de l'amitié et les compétences de navigation, en reprenant la figure des *likers*), nous aurions aimé entrevoir d'autres relations plus fines entre les différents types de pratiques et les compétences plus spécifiques (en termes d'activités et de dimensions) et les analyser de manière plus approfondies.

4. Conclusion de la discussion

En conclusion de cette discussion, notre cadrage conceptuel et nos choix méthodologiques nous ont poussée à aborder et à approfondir différentes notions : celle de compétence, de littératie médiatique, d'utilisation, d'usage, de pratiques... Ces différents concepts et notions sont approchés depuis différents champs de recherche et les mettre en adéquation les uns avec les autres pour établir une méthode prenant en compte les différentes contraintes s'avère toujours un peu délicat. En effet, cette discussion a permis de montrer la manière dont nos choix méthodologiques ne tiennent pas toujours suffisamment compte de ces différentes contraintes ou dont il convient d'employer certains termes avec prudence. Si le temps imparti par la bourse de doctorat ne nous a pas permis d'approfondir les démarches quantitative et qualitative de la manière dont nous l'aurions souhaité, nous avons néanmoins montré que l'articulation de ces deux méthodes aboutit à des résultats corroborant ceux d'autres auteurs, tout en y apportant des éléments nouveaux.

Nous pensons très sincèrement que cette dissertation doctorale pourrait fournir de bonnes bases à un travail plus approfondi, un projet de recherche plus conséquent sur l'analyse de ces relations entre pratiques des individus sur les nouveaux médias comme les réseaux socionumériques et le développement de compétences en littératie médiatique. Le projet pourrait alors être mené par une équipe de recherche multidisciplinaire, qui collecterait des données hétérogènes à articuler de la manière la plus pertinente possible à l'aide de ces notions.

VII. CONCLUSIONS

1. Démarche de recherche et résultats saillants

Dans l'introduction de cette dissertation doctorale, nous avons montré comment les politiques publiques belges en matière d'éducation aux médias semblent toujours penser qu'en fournissant matériels et accès aux nouvelles technologies, les individus développeront des usages et compétences vertueux de celles-ci et s'épanouiront dans la société médiatique. Nous avons également vu que la littérature dans ce domaine, ainsi que les acteurs de terrain de l'éducation aux médias belges montrent à quel point il est important d'aller au-delà de cette focalisation sur l'accès matériel. Il faudrait selon ces derniers s'intéresser davantage aux usages et aux motivations que les individus ont à pratiquer ces médias et au développement de différents niveaux de compétences médiatiques que cela permet.

Dès lors, nous avons déployé notre recherche en ce sens. Plus particulièrement, par ce travail, nous avons étudié les relations entre les usages et pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique.

Pour ce faire, nous avons déployé un cadre conceptuel au sein duquel nous avons abordé les notions et concepts de littératie médiatique, de compétences, d'utilisation, de pratiques et d'usages. Nous nous sommes notamment focalisée sur deux approches qui évaluent ou observent le développement de la littératie médiatique et avons choisi de mobiliser une méthode quantitative et une méthode qualitative pour répondre à notre question de recherche : quelle(s) relation(s) existe-t-il entre les usages des réseaux socionumériques par les jeunes adultes et le développement de leurs compétences en littératie médiatique ? Nous avons alors émis l'hypothèse que, plus que la fréquence d'utilisation des réseaux socionumériques, c'est la diversité des usages de ceux-ci qui est positivement reliée au développement de compétences en littératie médiatique par les jeunes adultes.

Nous avons ainsi entamé la phase quantitative de notre recherche, au sein de laquelle nous avons élaboré un questionnaire en ligne interrogeant le profil sociodémographique des individus, la fréquence d'utilisation et la diversité informationnelle, technique et sociale de leurs usages sur les réseaux socionumériques, ainsi que leur compétence à analyser les médias dans leurs dimensions informationnelle et sociale. Ainsi, nous avons récolté et analysé les réponses de

350 jeunes adultes. A l'issue de l'analyse des résultats de cette phase, nous avons identifié cinq profils d'usages des réseaux sociaux numériques.

- **les faibles usagers**, dont la fréquence d'utilisation est faible et dont les pratiques sont peu diversifiées ;
- **les lecteurs**, dont la fréquence d'utilisation et les pratiques sont régulières et diversifiées dans les activités de réception et dont l'utilisation est peu fréquente et les pratiques peu diversifiées en ce qui concerne leurs activités de productions sur les réseaux sociaux numériques. Parmi ceux-ci, deux catégories se distinguent :
 - **les lecteurs motivés par l'amitié**, qui ont davantage tendance à consulter et partager des contenus avec des amis connus personnellement et sur des anecdotes personnelles, l'organisation d'événements, la musique ou l'humour ;
 - **les lecteurs motivés par la citoyenneté**, qui présentent davantage des activités de consultation et de partage de contenus liés à la citoyenneté et l'écologie et produits par des organes de presse, des ONG, etc. ;
- **les likers**, qui observent une fréquence d'utilisation régulière des réseaux sociaux numériques et qui diversifient plus particulièrement les activités de revue du fil d'actualités et de traces de ratification (ou *likes*) ;
- **les producteurs**, qui observent une utilisation très régulière des réseaux sociaux numériques et qui diversifient toutes leurs activités, plus particulièrement celles de production médiatique.

Au niveau des variables sociodémographiques, ni l'âge, ni le genre, ni le degré de scolarité des parents ne sont associés aux différents profils d'usage. En revanche, l'occupation est une variable à la fois associée aux profils d'usage et aux résultats des individus. En effet, les individus qui composent le groupe des producteurs est composé en majorité de personnes à la recherche d'un emploi, en incapacité de travail, d'ouvrière.s ou d'apprenti.e.s, tandis que les personnes composant la catégorie des lecteurs motivés par l'actualité ou la citoyenneté sont en majorité des étudiants dans un enseignement supérieur de type long.

Les résultats de cette phase quantitative montrent que c'est la catégorie des lecteurs qui obtient les meilleurs résultats au test de compétence de lecture et analyse en littératie médiatique (parmi ceux-ci, les lecteurs motivés par la citoyenneté ont les meilleurs scores) et que les producteurs obtiennent en revanche les scores les plus bas.

Ces résultats ont alors été interprétés à la lumière des travaux de Mizuko Ito et ses collègues ainsi que de Jean Lave et Etienne Wenger qui appréhendent tous l'engagement et la participation en ligne. Ces théories ainsi que nos résultats nous ont alors menée à reformuler nos hypothèses comme suit : si la diversité dans les activités de réception est bien positivement reliée au développement des compétences en littératie médiatique, c'est l'engagement dans les activités de production qui est également reliée au développement de ces compétences.

C'est donc sur base de ces hypothèses que nous avons mené la seconde partie de notre recherche. Dans celle-ci, nous nous sommes entretenue avec dix jeunes adultes qui ont répondu à l'enquête quantitative (deux par profil d'usages), lors de deux interviews d'une heure chacune. Les entretiens, mêlant récit de vie et approche compréhensive, portaient sur le récit de leurs pratiques sur les réseaux socionumériques depuis leur inscription sur ces plateformes. A partir de ces entretiens, nous avons alors établi des cartographies de pratiques et nous avons également inféré les compétences médiatiques des individus (en termes de lecture/analyse, de navigation, d'organisation et d'écriture/production). Nous avons aussi mené une analyse approfondie des entretiens à la lumière des théories de Mizuko Ito (2009) et de Jean Lave et Etienne Wenger (1991; 2005)

Cette analyse et notamment les motivations énoncées par les participants, ont permis de proposer une typologie des pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques. Nous distinguons ainsi :

- **les pratiques liées à la sphère de l'amitié** qui recouvrent :
 - **les pratiques d'exposition de soi à travers la sphère des amis** consistant à exposer des photos de soi, de sa vie ou des anecdotes personnelles à un public très restreint d'amis ;
 - **les pratiques d'entretien des relations** consistant à montrer aux amis proches que l'on tient à eux en consultant ce qu'ils font, en ratifiant leurs publications, en les partageant, etc. ;
 - **les pratiques de séduction et de drague** visant à rencontrer et à discuter avec des personnes pour des raisons de séduction ;
- **les pratiques liées à la sphère de l'intérêt.** Nous avons en effet constaté que plusieurs personnes s'inscrivent dans divers types de communautés liées à l'intérêt. Parmi celles-ci, nous avons identifié deux types de communautés et différents degrés d'engagement au sein de celles-ci :

- **la participation à deux types de communautés**, les communautés que nous avons qualifiées **de support** : ce sont les communautés qui se contactent régulièrement en ligne pour organiser et discuter d'une activité qui se déroule hors ligne (par exemple, Marie participe au groupe Facebook de son club d'escalade). Nous avons également identifié les communautés **d'intérêt**, qui discutent d'un intérêt particulier uniquement et majoritairement en ligne ;
- **les degrés d'engagement au sein de ces communautés**, dépendent de plusieurs éléments, dont la volonté de participer, de s'identifier comme un membre de la communauté et de projeter cette identité sur les autres membres (l'engagement mutuel) mais également le fait d'y réifier, y produire des choses, en montrant une appartenance compétente. Cette appartenance compétence se traduit par trois critères : la manifestation, à travers les productions, de cet engagement mutuel, le fait que l'on démontre une expérience de l'objet dont on parle et que l'on s'adapte au répertoire (manière de s'exprimer, codes, langages) de la communauté. On peut ainsi participer de manière périphérique, semi-périphérique ou pleine à une communauté d'intérêt ou de support et démontrer ainsi d'un engagement de plus en plus fort ;
- **la pratique de la sphère de l'intérêt vers la sphère de l'amitié** qui consiste à consulter des publications issues de la sphère de l'intérêt et à les repartager avec ses amis ;
- **la pratique qui ne relève d'aucune sphère** et qui n'est pas négociée socialement mais relève davantage du narcissisme : il s'agit de **l'autopromotion**.

Nous avons ensuite décrit et comparé les dix participants à la lumière de cette typologie de pratiques et en regard des compétences que nous avons inférées.

Enfin, la dernière étape de cette recherche a consisté à mener des interprétations des résultats des deux phases. Nous montrons dans celle-ci comment la diversité des pratiques de réception et notamment le fait de s'intéresser à des sujets qui dépassent la sphère de l'amitié, soutient le développement de compétences en littératie médiatique. Plus particulièrement la diversité des pratiques de réception développe la capacité à se représenter son propre univers médiatique et à pouvoir y naviguer. Nous avons ensuite évoqué la manière dont l'engagement à travers une participation pleine à des communautés de support ou d'intérêt soutient le développement de compétences médiatiques. Pour ce faire, nous avons interprété en quoi les trois critères cités par

Etienne Wenger pour manifester d'une appartenance compétence peuvent chacun soutenir le développement de compétences en littératie médiatique. Nous avons notamment insisté sur l'engagement mutuel comme vecteur de développement de telles compétences.

2. Apport du travail et perspectives

Nous ne pourrions conclure ce travail sans mentionner les nombreuses perspectives et opportunités que pourraient apporter les résultats de cette recherche dans différents domaines, ni sans insister sur l'importance à considérer ce travail comme une base pour l'élaboration de futurs projets.

2.1. Perspectives pour la recherche en littératie médiatique

Nous avons exposé dans la discussion finale de ce travail de nombreux éléments qui pourraient être considérés comme des perspectives de recherche en littératie médiatique et en éducation aux médias.

Premièrement, le groupe de recherche auquel nous appartenons, le Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GReMS) élabore depuis quelques années un rapprochement entre le concept de compétence tel qu'il est développé dans le domaine des sciences de l'éducation et le développement de la littératie médiatique. Pierre Fastrez et Thierry De Smedt ont ainsi développé le cadre matriciel des compétences en littératie médiatique et à leur suite, plusieurs doctorants et chercheurs ont travaillé sur cette thématique précise.

Ce travail apporte une contribution supplémentaire à penser la littératie médiatique dans une approche par compétences, notamment en distinguant deux approches de la littératie médiatique qui réfèrent aux approches autonome et idéologique de la littératie présentée par Brian Street (1984).

Nous ne pouvons que suggérer de poursuivre la réflexion sur la manière dont chaque approche contribue à inférer les compétences médiatiques des individus, notamment en ce qui concerne les activités de la littératie médiatique et ses dimensions. À ce titre, les recherches ultérieures pourraient également se pencher sur la dimension sociale de la littératie médiatique afin de la comprendre et de la décrire de manière plus précise.

Notre travail a également montré comment la prise en compte des intérêts et des motivations des individus permet d'établir le lien entre les compétences médiatiques des individus et leurs pratiques. Nous encourageons donc les futures recherches à tenir compte de tout ce que les auteurs du domaine pédagogique placent derrière les *savoir-être*.

Enfin, les résultats nous ont permis de proposer une typologie des pratiques sur les réseaux socionumériques et d'établir des liens avec le développement de compétences en littératie médiatique. Comme nous l'avons montré dans la discussion de ce travail, l'étude des relations entre ces deux éléments mériterait d'être approfondie. Nous encourageons donc de poursuivre les recherches afin de préciser la nature des relations et comment ces dernières se développent.

2.2. Perspectives dans les terrains de l'éducation aux médias

Les résultats de notre travail mettent en évidence que les compétences en littératie médiatique peuvent se développer par la diversité des contenus consultés et par la manière dont on s'engage dans les communautés d'intérêt ou de support en ligne.

Dans des perspectives liées à l'éducation, ces résultats encouragent tout acteur de l'éducation aux médias à développer au sein de son public la curiosité et les passions de chacun dans ses pratiques médiatiques.

Mais qui sont, au juste, les acteurs susceptibles de développer cela ? Et quels sont leurs publics ?

Au sein des institutions scolaires belges, il n'y a pas de programme dédié à l'éducation aux médias en tant que tel. Elle se manifeste donc comme un saupoudrage dans des matières comme le français, les sciences sociales, la religion, l'apprentissage des langues ou encore l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (la liste des matières citées n'est évidemment pas exhaustive) et en fonction des initiatives et de la bonne volonté des professeurs. Nous encourageons ces professeurs à s'intéresser davantage aux pratiques médiatiques de leurs élèves. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il ne faut ni être *geek*, ni avoir des capacités techniques évoluées pour dialoguer à ce propos. De plus, il ne faut pas non plus présenter de telles compétences pour encourager les adolescents à être curieux sur le web, à y découvrir des contenus qui dépassent leurs loisirs entre amis et à y développer ou y prolonger leurs passions.

Mais l'éducation aux médias se développe également en dehors de l'école. Certaines associations, comme par exemple Action Médias Jeunes, se spécialisent dans les activités extrascolaires liées aux médias auprès d'un public jeune. D'autres associations, comme Média Animations, déploient également des activités d'éducation permanente en relation avec les médias auprès de publics adultes. Nombreuses sont donc ces associations qui abordent avec leurs publics leurs pratiques médiatiques et nous ne pouvons que nous en réjouir. Nous encourageons néanmoins ces associations à diversifier un maximum leurs publics afin éduquer aussi les publics socialement

défavorisés. Si l'enquête qualitative ne nous a pas permis d'interroger ce public, nous émettons l'hypothèse qu'il est celui qui développe probablement le moins sa curiosité de consultation et son engagement au sein de productions.

Enfin, tout un chacun peut, au moins partiellement, éduquer aux médias. En effet, à la maison, en famille, le simple dialogue, la compréhension et l'empathie autour des pratiques médiatiques de chacun ainsi que le développement de pratiques communes peuvent déjà constituer un vrai terreau pour développer des opportunités et tenter d'apprendre de nouvelles choses en ligne. Plus que jamais, nous sommes persuadée qu'il faut éviter de vouloir à tout prix protéger les enfants des risques des nouveaux médias en leur en restreignant l'accès. Nous prônons donc le dialogue et l'accompagnement de ces pratiques pour qu'elles se transforment en opportunités et à l'éveil de la curiosité, à la construction des passions et au développement de compétences collatérales comme celles de la littératie médiatique.

2.3. Perspectives de réflexions pour les politiques publiques

Nous l'avons vu en introduction de ce travail, certains auteurs de la littératie médiatique (qu'ils soient belges ou non), de même que les acteurs de terrains sont nombreux à interpellier les politiques publiques sur la manière dont ils allouent les ressources en matière d'accès aux médias.

Ce travail avait notamment pour ambition de contribuer à la réflexion théorique sur les relations entre les facteurs de la fracture numérique de second degré, c'est-à-dire, les motivations, les usages et les compétences des individus concernant les médias. Les résultats de celui-ci révèlent que des liens forts existent entre ces trois facteurs. Il est donc aujourd'hui plus que nécessaire d'allouer des moyens et ressources pour la recherche mais également pour les institutions et associations qui s'intéressent davantage aux questions éducatives concernant les médias et plus particulièrement les motivations des individus à les pratiquer, la diversité des opportunités qu'ils saisissent et comment celles-ci les aide à développer leurs compétences.

Bibliographie

- Adams, D. M., & Hamm, M. (2006). *Media and Literacy : Learning in the Information Age-- Issues, Ideas, and Teaching Strategies*. Charles C Thomas Publisher.
- Aillerie, K. (2011). *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14—18 ans) sur le Web* [Phdthesis, Université Paris-Nord - Paris XIII]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958>
- Alkali, Y. E., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in Digital Literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421-429.
- Anderson, J. A. (1988). Examen de quelques concepts éclairant la position de l'éducateur aux médias. *Actes du Symposium de Lausanne*, 23, 11-23.
- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009a). Quantifying media literacy : Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65.
<https://doi.org/10.1080/09523980902780958>
- Arke, E. T., & Primack, B. A. (2009b). Quantifying media literacy : Development, reliability, and validity of a new measure. *Educational Media International*, 46(1), 53-65.
<https://doi.org/10.1080/09523980902780958>
- Aufderheide, P., & Firestone, C. M. (1993). *Media literacy : A report of the National Leadership Conference on Media Literacy, the Aspen Institute Wye Center, Queenstown Maryland, December* 7-9,.
http://buprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?vid=BU&afterPDS=true&docId=ALMA_BOSU121639454880001161
- Bacqué, M.-H., & Biewener, C. (2013). Introduction : Pourquoi l'empowerment? In *L'empowerment, une pratique émancipatrice* (La Découverte, p. 5-20).

- Bannon, L. (1991). From human factors to human actors : The role of psychology and human-computer interaction studies in system design. *Design at work: Cooperative design of computer systems*, 25, 44.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies : Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Bazalgette, C. (Éd.). (1989). *Primary Media Education : A curriculum statement*. British Film Institute.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (Armand Colin). <https://m.armand-colin.com/le-recit-de-vie-4e-ed-9782200601614>
- Blanchart, E. (2010). *L'évaluation du Plan national de lutte contre la fracture numérique (2005-2010) et recommandations pour la seconde phase du plan (2011-2015)—Première partie*. EPN de Wallonie. <http://www.epndewallonie.be/lvaluation-du-plan-national-de-lutte-contre-la-fracture-numrique-2005-2010-et-recommandations-pour-la-seconde-phase-du-plan-2011-2015-premire-partie>
- Bolt, D. B., & Crawford, R. A. K. (2000). *Digital divide : Computers and our children's future*. TV Books.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique* (Editions de minuit).
- boyd, danah, & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites : Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numerique*, Vol. 5(1), 45-68.

- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2013). *Proposition pour un plan national e-inclusion 2020. Mise à jour de l'étude MIIS/2010/02 « préparation e la deuxième phase du plan national de lutte contre la fracture numérique 2011-2015 »*. Fondation Travail-Université asbl.
- Brougère, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. *Pratiques de formation-Analyses*, 54, 49-63.
- Bucy, E. P. (2000). Social access to the Internet. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 5(1), 50-61.
- Bunz, U. (2009). A Generational Comparison of Gender, Computer Anxiety, and Computer-Email-Web Fluency. *Studies in Media and Information Literacy Education*, 9(2), 54-69.
<http://dx.doi.org/10.3138/sim.9.2.003>
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. *Rezeaux*, n° 152(6), 93-137.
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, 13-30. <https://doi.org/10.4000/edc.2257>
- Conseil Supérieur de l'Education aux Médias. (2019). *Dix ans d'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles: Constats, diagnostic synthétique et recommandations stratégiques*. Conseil Supérieur de l'Education aux Médias.
http://www.csem.be/csem/avis_du_conseil/dix_ans_deducation_aux_medias_en_federation_wallonie_bruzelles_constats
- Coutant, A., & Stenger, T. (2010). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. *Les Enjeux de l'information et de la communication, Volume 2010(1)*, 45-64.

- Culot, M. (2017). *L'éducation aux médias : Sur le principe d'accord ! Mais concrètement ?* Média Animation asbl. <https://media-animation.be/L-education-aux-medias-sur-le-principe-d-accord-Mais-concretement.html>
- De Haan, J., & Steyaert, J. (2001). *Geleidelijk digitaal – een nuchtere kijk op de sociale gevolgen van ICT* (Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP)).
- Degenne, A. (2013). Retour à l'analyse des réseaux sociaux. *Hermès, La Revue*, 59, 39-42.
- Delacharlerie, A. (2020). *Ecole Numérique*. digitalwallonia.be. <https://www.digitalwallonia.be/fr/projets/ecole-numerique#publications>
- Delacharlerie, A., & Raimond, H. (2019). *Baromètre Citoyens 2019, équipements, usages et compétences numériques des citoyens wallons*. Agence du Numérique, Digital Wallonia. <https://content.digitalwallonia.be/post/20191015165530/2019-Barom%C3%A8tre-Citoyens-Brochure.pdf>
- Denouël, J. (2012). De l'utilisateur au concepteur, et retour. Quelques éléments sur l'intégration de l'expérience des usagers dans les processus d'innovation. *Echappées - ESA Pyrénées-Pau Tarbes*, 1, 67-75.
- Denouël, J. (2014). Expression de soi et modalités de reconnaissance en ligne. Eléments pour une approche interactionnelle et socio-discursive des identités numériques. In H. Bourdelloie et D. Douyère (dir.), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication* (Mare & Martin, p. 209-225).
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). From unequal access to differentiated use : A literature review and agenda for research on digital inequality. *Social inequality*, 355-400.
- Ellison, N., & Thierry, A. (2013). Réseaux sociaux, numérique et capital social. *Hermès, La Revue*, 59, 21-23.

- Fastrez, P. (2010, décembre 12). *Contemporary media literacy competences* [Conférence invitée]. CSEM European Conference: Media Literacy For All, Brussels, Belgium.
- Fastrez, P. (2012). Les compétences en littératie médiatique : Une proposition de définition. *Québec français*, 166, 42-43.
- Fastrez, P., & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun-Brossard, N. Lacelle, & J.-F. Boutin (Éds.), *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., & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *tic&société*, Vol. 11, N° 1, 85-110. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266>
- Fastrez, P., Tilleul, C., & De Smedt, T. (2016). Media literacy evaluation : A critical discussion of reliability and usefulness issues. *Media Education Research Journal*, 7(1), 36-55.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Déclaration de politique Fédération Wallonie-Bruxelles 2019-2024*.
- Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking. *Journal of Educational Media*, 24(1), 43-54.
- Fingar, K. R., & Jolls, T. (2013). Evaluation of a school-based violence prevention media literacy curriculum. *Injury Prevention*, injuryprev-2013-040815. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2013-040815>
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires* [Ecole normale supérieure de Cachan - ENS Cachan]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00422204>

- Funk, S., Kellner, D., & Share, J. (2016). Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy. In *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (IGI Global, p. 1-30). M.N. Yildiz and J. Keengwe. https://www.academia.edu/22180992/Critical_Media_Literacy_as_Transformative_Pedagogy
- Gardiès, C., Fabre, I., & Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, 35, 121-132. <https://doi.org/10.4000/edc.2241>
- Granjon, F., & Denouël, J. (2010). Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux. *Sociologie*, 1(1), 25-43.
- Granjon, F., & Foulgoc, A. L. (2010). Les usages sociaux de l'actualité, Abstract. *Réseaux*, 160-161, 225-253.
- Gui, M., & Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives : Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13(6), 963-980. <https://doi.org/10.1177/1461444810389751>
- Gurak, L. J. (2001). *Cyberliteracy : Navigating the Internet with Awareness* (Yale University Press).
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide : Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/942/864>
- Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371-379. <https://doi.org/10.1177/0894439305275911>
- Hargittai, E. (2008). An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 27(1), 130-137. <https://doi.org/10.1177/0894439308318213>

- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"*. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality : Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602-621.
<https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargittai, E., & Hsieh, Y. P. (2010). From Dabblers to Omnivores : A Typology of Social Network Site Usage. In *The Networked Self* (Z. Papacharissi, p. 146-168). Routledge.
- Hargittai, E., & Menchen-Trevino, E. (2011). Young Adults' Credibility Assessment of Wikipedia. *Information, Communication and Society*, 14(1), 24-51.
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills : The Role of Gender*. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hargittai, E., & Walejko, G. (2008). The Participation Divide : Content Creation and Sharing in the Digital Age. *Information, Communication and Society*, 11(2), 239-256.
- Harris Interactive. (2019). *Social Life 2019* (p. 50). Harris Interactive. <https://harris-interactive.fr/press/social-life-2019-les-social-personae-leurs-pratiques-portrait-et-relation-aux-marques/>
- Hirsh, S. G. (1999). Children's relevance criteria and information seeking on electronic resources. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(14), 1265-1283.
- Hobbs, R. (2006). Multiple Visions of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis. *International Handbook of Literacy and Technology*.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (Communications and Society Program, p. 67). The Aspen Institute. <http://www.knightcomm.org/digital-and-media-literacy-a-plan-of-action/>
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Corwin Press. <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=VB469RDHRhcC&oi=fnd&pg=PR1&dq=info:4RckzeWllkUJ:scholar.google.com&ots=nGEkQsQdug&sig=tYMVIXGkqICWUiKdNdbH-0INAgI>
- Hobbs, R., & Frost, R. (1999). *The Acquisition of Media Literacy Skills Among Australian Adolescents*. Media Literacy Review. http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/hobbs/australia.html
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hoffman, D. L., Novak, T. P., & Schlosser, A. E. (2001). *The evolution of the digital divide: Examining the relationship of race to internet access and usage over time*.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, danah, Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* (1^{re} éd.). The MIT Press.
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., boyd, danah, Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J., & Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project* (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning). MacArthur Foundation. <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-TwoPageSummary.pdf>

- Jacques, J. (2016). *Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques*. Université catholique de Louvain.
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:174446/datastream/PDF_01/view
- Jacquinet, G. (1986). L'école devant les écrans. *Communication & Langages*, 67(1), 119-120.
- Jauréguiberry, F., & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Erès.
- Jenkins, H., Ito, M., & boyd, danah. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era* (Polity Press).
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century* (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning) [White paper]. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2010). Net generation or Digital Natives : Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.022>
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521.
<https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
- Kaufman, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (Armand Colin).
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy : Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>

- Koltay, T. (2011). The media and the literacies : Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
<https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Éds.), *Perspectives on socially shared cognition*. (p. 63-82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (De Boeck Supérieur). <http://journals.openedition.org/lectures/17952>
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are « digital natives » really competent. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies : Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Lits, M. (2012, novembre 22). *Comment peut-on être docteur en infocom ? La résistible émergence d'une discipline dans le champ clos des sciences humaines et sociales.*

- Litt, E. (2013). Measuring users' internet skills : A review of past assessments and a look toward the future. *New Media & Society*, 15(4), 612-630.
<https://doi.org/10.1177/1461444813475424>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion : Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
<https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Livingstone, S., & Thumim, N. (2013). *Assessing the media literacy of UK adults : A review of the academic literature*. Broadcasting Standards Commission.
<http://eprints.lse.ac.uk/21673/>
- Lonsdale, M., & McCurry, D. (2004). *Literacy in the new millennium*.
https://works.bepress.com/doug_mccurry/14/
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137.
<https://doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. Comedia.
- Matagne, J. (2017). *Littératie médiatique et environnement, évaluation de l'autonomie cognitive des jeunes envers les médias traitant des forêts*. Université catholique de Louvain.
- National Telecommunications and Information Administration. (1995). *Falling Through the Net : A Survey of the « Have Nots » in Rural and Urban America*.
<https://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html>
- National Telecommunications and Information Administration. (1998). *Falling Through the Net II: New Data on the Digital Divide*. <https://www.ntia.doc.gov/report/1998/falling-through-net-ii-new-data-digital-divide>

- National Telecommunications and Information Administration. (1999). *Falling Through the Net : Defining the Digital Divide*. <https://www.ntia.doc.gov/report/1999/falling-through-net-defining-digital-divide>
- National Telecommunications and Information Administration. (2000). *Falling Through the Net : Toward Digital Inclusion*. <https://www.ntia.doc.gov/report/2000/falling-through-net-toward-digital-inclusion>
- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.
- Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication : Un apport réciproque. *Revue européenne des sciences sociales*, 36(111), 171-188.
- Peyré, P., & de Peretti, A. (2000). Compétences sociales et relations à autrui : Une approche complexe. *Formation Emploi*, 72(1), 98-99.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy : A Cognitive Approach*. Sage Publications, Inc.
- Potter, W. J. (2019). *Seven Skills of Media Literacy*. SAGE Publications.
- Primack, B. A., Douglas, E. L., Land, S. R., Miller, E., & Fine, M. J. (2014). Comparison of Media Literacy and Usual Education to Prevent Tobacco Use : A Cluster-Randomized Trial. *Journal of School Health*, 84(2), 106-115. <https://doi.org/10.1111/josh.12130>
- Quin, R., & McMahon, B. (1993a). Evaluating Standards in Media Education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 15-25.
- Quin, R., & McMahon, B. (1993b). Evaluating Standards in Media Education. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22(1), 15-25.
- Rey, A. (2005). *Dictionnaire historique de la langue française* (Le Robert).

- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation* (3ème édition). De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd.). De Boeck Université. <http://www.decitre.fr/livres/l-evaluation-des-apprentissages-dans-une-approche-par-competences-9782804156039.html>
- Scharrer, E. (2006). « I Noticed More Violence: » The Effects of a Media Literacy Program on Critical Attitudes Toward Media Violence. *Journal of Mass Media Ethics*, 21(1), 69-86. https://doi.org/10.1207/s15327728jmme2101_5
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Greenwood Publishing Group.
- Stenger, T., & Coutant, A. (2010a). Les réseaux sociaux numériques : Des discours de promotion à la définition d'un objet et d'une méthodologie de recherche. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 44, 209–228.
- Stenger, T., & Coutant, A. (2010b). Les réseaux sociaux numériques : Des discours de promotion à la définition d'un objet et d'une méthodologie de recherche. *Hermes-Journal of Language and Communication Studies*, 44, 209-228.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476. <https://doi.org/10.1108/JD-10-2013-0128>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice* (Cambridge University press).
- Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations : Plans and situated actions*. Cambridge University Press.

- Tilleul, C., Fastrez, P., & De Smedt, T. (2015a). Evaluating Media Literacy and Media Education Competences of Future Media Educators. In S. Kotilainen & R. Kupiainen (Éds.), *Reflections on Media Education Futures. Contributions to the conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014* (p. 75-89). Nordicom.
- Tilleul, C., Fastrez, P., & De Smedt, T. (2015b). Les sites Web d'information destinés aux enfants et aux jeunes sont-ils vraiment « childfriendly »? In *Les jeunes : Acteurs des médias. Participation et accompagnement* (Book-é Editions, p. 21-34).
http://media.wix.com/ugd/d232ed_d2b81c834ba549c6879213e89b6ce317.pdf
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies* (p. 152). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- van Deursen, A., & van Dijk, J. (2010). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide : Inequality in the information society*. Sage Publications.
http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=AwGJCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=info:2_d4BU80JF8J:scholar.google.com&ots=vJtdKkdo86&sig=099ZzikZ9mL0g6eqXWE8TmyAAdc
- van Dijk, J., & van Deursen, A. (2014). *Digital Skills : Unlocking the Information Society*. Palgrave Macmillan.
- Wangermée, R. (1995). *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Rapport du Conseil de l'éducation aux médias*. Communauté française de Belgique : Conseil de l'Education aux Médias.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité (F Gervais, trad)* (Les presses de l'université Laval).

- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems : The Career of a Concept. In C. Blackmore (Éd.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (p. 179-198). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Westera, W. (2001). Competences in education : A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/00220270120625>
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or, Control and communication in the animal and the machine*. Technology Press.

Liste des annexes numériques

1. [Questionnaire d'enquête en ligne final](#)
2. [Comparatif des études en littératie médiatique avec le concept de compétence](#)
3. [Test des compétences de réception en littératie médiatique et indicateurs de corrections](#)
4. [Codages des degrés d'engagement dans les activités](#)
5. [Cartographies des pratiques des participants à la phase qualitative](#)
 - Rémy (faible usager) ;
 - Marie (faible usagère) ;
 - Christian (producteur) ;
 - Laurie (productrice) ;
 - Jeanne (lectrice motivée par la citoyenneté) ;
 - Sarah (lectrice motivée par la citoyenneté) ;
 - Alizée (lectrice motivée par l'amitié) ;
 - Florent (lecteur motivé par l'amitié) ;
 - Claude (liker) ;
 - Thomas (liker).
6. [Cartographies des compétences des participants à la phase qualitative](#)
 - Rémy (faible usager) ;
 - Marie (faible usagère) ;
 - Christian (producteur) ;
 - Laurie (productrice) ;
 - Jeanne (lectrice motivée par la citoyenneté) ;
 - Sarah (lectrice motivée par la citoyenneté) ;
 - Alizée (lectrice motivée par l'amitié) ;
 - Florent (lecteur motivé par l'amitié) ;
 - Claude (liker) ;
 - Thomas (liker).
7. [Tableau synthétique des pratiques et compétences des participants à la phase qualitative](#)